

VIVIANE LAMEU RIBEIRO PACCINI

**CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE
LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

MARÍLIA – SP

2007

VIVIANE LAMEU RIBEIRO PACCINI

**CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA
DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista, como exigência para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientador: **Profª Drª Raquel Lazzari Leite Babosa**

**MARÍLIA – SP
2007**

VIVIANE LAMEU RIBEIRO PACCINI

**CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE LEITURA E
ESCRITA NA ESCOLA**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Marília, 06 de junho de 2007.

A **Jesus Cristo**, *Mestre* dos mestres, que mostrou com a própria vida, que o melhor ensino é aquele que se faz, não só com sábias palavras, mas com atitudes transformadoras.

À **Vitória**, *'amor-perfeito'* que faz da minha vida uma constante primavera e que me ensinou a entender o incomensurável e incondicional amor de Deus.

Ao **André**, *Amo-te, meu amor... não cante o coração humano com mais verdade... Amo-te como amiga e como amante. Numa sempre e diversa realidade.*

(Vinícius de Moraes)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a **Deus**, presença fiel e perene em minha vida e que nela faz toda a diferença.

À **Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa**, que tem me orientado desde a graduação, com muita atenção e disposição.

À **Profa. Regina Aparecida Ribeiro Siqueira**, por tudo o que me ensinou, como Educadora e colega, e por ter acreditado em mim, sempre.

Aos professores **Dr. Dagoberto Buim Arena** e **Dra. Stela Miller**, pela forma criteriosa e pertinente com que analisaram o relatório encaminhado para o Exame de Qualificação, bem como pelos caminhos apontados, que muito contribuíram para esta pesquisa.

À **Rosana Rocha Ferreira Mota**, por toda atenção e disponibilidade no decorrer desta pesquisa, tornando-a possível, e às demais companheiras, que tanto se envolveram na luta pela efetivação do processo de inclusão escolar.

A todos os **professores** participantes dos encontros de formação continuada, pela confiança e cooperação no fornecimento dos dados pertinentes à pesquisa.

Ao meu maior referencial de Educadora, a **tia Neth**, por ter me ajudado a “fazer o mel”, dispondo de um tempo que nem tinha, sempre me ensinando e estimulando, com tanto amor e dedicação.

Aos meus maravilhosos pais, **Valmir Machado Ribeiro** e **Rosalina Lameu Ribeiro**, pelo amor sem limites, demonstrado em palavras, gestos e atitudes, ao longo de toda a minha vida, especialmente, orando por mim.

Aos meus segundos pais de coração, **Urubatan Lopes Paccini** e **Margareth Dias Kanthack Paccini**, por toda ajuda e cuidado e, principalmente, por terem me acolhido com tamanho amor.

Aos meus irmãos **Vanessa, André, Marina e Danilo**: meus melhores amigos.

Aos meus amados avós, **Moacyr, Noêmia, Waldir e Hilza** (*saudades...*), exemplos de integridade, longanimidade e temor a Deus.

Ao **Pedro** e à **Jose**, pelo companheirismo e afeto de todos os momentos.

À minha família amada, **André e Vitória**, meu tesouro mais precioso, a quem dedico este trabalho: sou grata por ter, ao meu lado, um marido tão presente e especial, e uma filha, *nossa mas linda criação*, que compreendeu os momentos de minha ausência, sempre com um sorriso nos lábios.

Enfim, a **todos** aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram no desenvolvimento deste trabalho, desejo expressar meu profundo **reconhecimento e gratidão**.

PACCINI, V. L. R. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**. Marília, 2007. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

O presente trabalho é fruto de pesquisa e colaboração em um programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, da rede pública estadual de ensino da região de Assis-SP, que trabalham com alunos surdos em suas salas de aula. Trata-se de um estudo qualitativo, que se realizou nos moldes da pesquisa-ação, por meio do qual, analisou-se tal processo de formação continuada e seus efeitos na prática pedagógica dos professores participantes, buscando-se também verificar aspectos comuns e contraditórios nesse processo. Além disso, esta pesquisa consistiu em analisar as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas por esses professores, bem como as mudanças ocorridas em suas práticas, suas concepções sobre leitura e escrita e a relevância dos estudos de L. S. Vigotski e M. Bakhtin para uma prática pedagógica que possibilite a aprendizagem de todos os alunos, especialmente no tocante à leitura e à escrita. Por meio da observação nos encontros de formação docente, de questionários, de visitas a escolas e salas de aula e da coleta de material escrito produzido pelos alunos surdos, foi possível constatar a necessidade de dar continuidade a esses encontros de formação em serviço e de ações políticas educacionais efetivas que viabilizem o processo de inclusão escolar. Entre as dificuldades, a maior reside na problemática comunicação entre professor e aluno surdo e, por isso, as estratégias utilizadas estão mais voltadas a amenizar tal problema. Ao longo dos encontros, pôde-se verificar mudanças na prática docente, para uma melhor compreensão e desenvolvimento educacional do aluno surdo. Constatou-se, ainda, um discurso pedagógico que aponta para uma concepção de escrita enquanto simples transformação de fonemas em grafemas e de leitura enquanto ato de decodificação, o que viria a dificultar a aprendizagem do aluno surdo e, por isso, os trabalhos de L. S. Vigotski e M. Bakhtin se dão como um importante referencial teórico que aponta caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola.

Palavras-chave: Formação continuada, Inclusão, Leitura-escrita.

PACCINI, V. L. R. **Ways for an inclusive practice of reading and writing at school.** Marília, 2007. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

ABSTRACT

This work is the result of researching and collaborating with a continuous formation programme for Portuguese language Teachers inserted in the state Teaching in the region of Assis – SP who taught deaf students in their classrooms. It is a qualitative study based on the action research, which was used to analyse such continuous formation process and its effects over the pedagogical practice of teachers involved, as well as to verify common and contradictory aspects in this process. Apart from this, the research aims to analyze the difficulties that came across and the strategies employed by the teachers. It was also considered the changes occurred in their practice, their conception of reading and writing and the importance of L.S. Vigotski and M. Bakhtin's studies in order to develop a pedagogical practice which makes possible every student's learning, specially in which concerns reading and writing. Through the observation performed during the teaching formation meetings, questionnaires, school and classroom visits and the collection of written materials made by the deaf students, it was possible to establish a necessity of keeping on doing the formation meetings and also effective political – educational actions which make feasible the school inclusion process. Considering the difficulties, the greatest one lies on the teacher and the deaf student. That is the reason why the strategies employed focus on reducing such problem. As the meetings went by changes in the teaching practice were set up towards a better comprehension and educational development of the deaf students. Furthermore, it was noticed the presence of a pedagogical speech that points out to the written conception as a mere transformation of phonemes into grammatical structures and whose reading conception is grounded on the act of decoding. For this cause, the deaf student learning process is made difficult. Therefore, the words by L.S. Vigotski and M. Bakhtin are a remarkable theoretical reference which puts forward ways for an inclusive practice of reading and writing at school.

Keywords: continuous formation, inclusion, reading – writing.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos professores estudados, segundo o sexo..... 64

TABELA 2 – Distribuição dos professores estudados, conforme a idade..... 64

TABELA 3 – Distribuição dos professores, conforme as cidades em que lecionam.....66

TABELA 4 – Distribuição dos professores, de acordo com o tempo de experiência profissional..... 67

TABELA 5 – Distribuição dos professores, conforme o tempo de trabalho com aluno(s) surdo(s).....67

TABELA 6 – Distribuição dos professores com relação à sua indicação sobre o grau de surdez de seus alunos..... 71

TABELA 7 – Distribuição das respostas dos professores sobre a interação do aluno surdo em sala de aula..... 74

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – Caracterização dos professores por município em que residem, em que trabalham, tempo de docência, tempo de trabalho com alunos surdos, série em que lecionam e escola..... 65
- QUADRO 2 – Caracterização da formação teórico-profissional dos professores..... 68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 UM PARALELO ENTRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E A EDUCAÇÃO COMUM NO BRASIL.....	17
3 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA.....	28
4 VIGOTSKI E BAKHTIN: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA.....	35
4.1 O homem como ser sócio-histórico-cultural.....	36
4.2 A linguagem e seu papel central na constituição da consciência humana.....	43
4.3 O sentido como um campo mais amplo da significação.....	56
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	59
5.1 Caracterização dos professores participantes da pesquisa.....	63
5.2 Resultados e discussão.....	69
5.2.1 A situação do aluno surdo em sala de aula: as estratégias e dificuldades dos professores.....	71
5.2.2 Concepções sobre o aluno surdo e sobre prática de leitura.....	102
5.2.3 Avaliação dos encontros de formação continuada e do processo de inclusão escolar de alunos surdos.....	129
6 CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS.....	165
ANEXOS.....	173

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social é um tema que tem sido amplamente discutido nas últimas décadas. Conseqüentemente, a escola, por ter o papel de criar oportunidade para o processo de interação social e por ser um lugar propício a transformações sociais, tem sido o principal foco de toda essa discussão.

A literatura sobre integração escolar indica que um dos maiores obstáculos para essa prática se concretizar é o despreparo do professor. O reconhecimento desse despreparo, por sua vez, aponta para duas necessidades básicas. A primeira seria a reformulação dos currículos dos cursos que têm formado os educadores, para que estes tenham mais conhecimentos para um trabalho que considere as diferenças, sejam elas físicas, psicológicas, culturais ou sociais. A segunda necessidade, com que, inclusive, proponho-me a trabalhar, diz respeito à formação continuada de professores que já estão atuando com alunos especiais e que, inseguros, necessitam de uma preparação que lhes traga conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino para esses alunos.

No período de 2002 a 2004, por meio do Projeto de Educação de Jovens e adultos – PEJA / PROEX, integrado pela UNESP, campus de Assis, e também no desenvolvimento de projeto apoiado pela CNPq / PIBIC, trabalhei com letramento de jovens e adultos surdos. Esse grupo, composto por quinze alunos de faixa etária entre 17 e 45 anos, recebeu o nome de GIS – Grupo de Integração do Surdo. Esse trabalho se desenvolveu baseado no método bilíngüe, em que a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), considerada língua materna do surdo, é utilizada para a comunicação e o ensino da língua de maior uso, no caso, a Língua Portuguesa. Seus resultados foram de tal forma interessantes, que me motivaram a buscar novas maneiras de agregar conhecimentos nesta área e também a questionar e refletir sobre alguns pontos como, por exemplo, a inclusão escolar.

Tive, então, a oportunidade de ser contatada pela Assistente Técnico-Pedagógica de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino da região de Assis-SP, que me convidou a participar, desde o ano de 2005, de encontros de formação continuada

para professores de Língua Portuguesa, da rede estadual de ensino, que possuíam alunos surdos em suas salas de aula, visando a sua inclusão.

Com a oportunidade de participar desses encontros de formação continuada, oficinas técnico-pedagógicas denominadas *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*, surgiu a idéia de realizar esta pesquisa, a fim de analisar a formação continuada no processo de inclusão escolar e seus efeitos.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem promovido encontros de orientação a coordenadores e assistentes técnico-pedagógicos e tem distribuído livros, visando a uma melhor formação de professores de Língua Portuguesa que têm trabalhado com alunos surdos em suas salas de aula, especialmente, em relação ao ensino de leitura e escrita. Assim sendo, o objetivo de tais reuniões de formação docente foi dar subsídios, orientações teóricas e práticas, constantes reflexões e trocas de experiência, a fim de que, conjuntamente, um conhecimento educacional relevante seja construído para o enfrentamento do desafio da inclusão escolar.

No decorrer dos anos, a legislação avançou no sentido de especificar a integração do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino. Além da Declaração de Salamanca, de junho de 1994, muito significativa nesse processo de integração, destaca-se a lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, por preconizar que os alunos especiais sejam atendidos, *preferencialmente*, no ensino regular.

De acordo com os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação/INEP, a participação do atendimento inclusivo vem crescendo no Brasil. O número de matriculados cresceu 229% entre o ano de 1998, quando o censo analisou a situação dos alunos especiais pela primeira vez, e o ano de 2003. Conforme o Censo Escolar, a participação de alunos com necessidades especiais, em escolas regulares, passou de 43.923, em 1998, para 144.583 estudantes, em 2003 (BRASIL, 2006; COLLUCCI, 2007).

Ainda, de acordo com os dados do Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2007b), o número de escolas que matriculam alunos portadores de necessidades especiais em classes comuns cresceu 27,6%, entre 2002 e 2003. Segundo o censo, o crescimento foi maior entre as escolas que fazem a integração e possuem sala de recurso para

atendimento a esses alunos: 29%. Nesse mesmo período, o aumento das matrículas de alunos com necessidades especiais foi de 31,1%

A democratização do ensino trouxe consigo um grande desafio: uma educação de qualidade. Nesse sentido, o processo de inclusão escolar de alunos portadores de necessidades educacionais especiais tem exigido urgente suporte e preparação para os educadores envolvidos nela.

Segundo as “Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica”, o movimento de inclusão tem como princípios: a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade humana, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e a cidadania com qualidade de vida (BRASIL, 1994). Para que esses princípios façam parte da realidade das escolas, é necessário que haja mudanças educacionais, de modo que novas alternativas e práticas pedagógicas sejam definidas e postas em ação, a fim de que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender e se desenvolver, independentemente de suas diferenças.

Para Karagianis, Stainback e Stainback (1999, p. 22), pesquisadores extremamente favoráveis à ação inclusiva na escola, “a simples inclusão de alunos com deficiências em sala de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem”, é necessário que haja um mínimo de condições adequadas para que, tanto o aluno dito como “normal” quanto o especial, tenham a possibilidade de desenvolver-se e atingir seu potencial. Vale destacar aqui, que os referidos autores, em sua citação, referem-se ao termo *inclusão*, de maneira geral, como sendo sinônimo de inserção ou integração. Porém, neste trabalho, optou-se por considerar tais diferenças, de forma que tal movimento é nele referenciado como *processo de inclusão escolar*, como algo que ainda não foi concretizado, mas que está em andamento.

Nesse sentido, a formação continuada passa a ser um elemento imprescindível nesse processo, pois é, especialmente, por meio dela, que os professores da rede regular de ensino poderão construir um conhecimento teórico e prático importante que poderá auxiliá-los e fazê-los repensar sua prática pedagógica e suas concepções sobre leitura e escrita.

Assim sendo, os objetivos do presente estudo foram:

- a) analisar o processo de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, da rede estadual de ensino da região de Assis-SP, que possuem alunos surdos em suas salas de aula, bem como os efeitos desse processo;
- b) verificar quais as maiores dificuldades encontradas pelos professores participantes e se tais dificuldades foram superadas ou, minimamente, amenizadas;
- c) verificar quais as estratégias utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica;
- d) analisar as possíveis mudanças no trabalho docente;
- e) analisar as concepções de leitura e escrita;
- f) analisar como a abordagem histórico-cultural de Vigotski e o sócio-interacionismo de Bakhtin poderiam reorientar a ação pedagógica, no tocante ao desenvolvimento da leitura e escrita de todos os alunos.

As hipóteses que direcionam este trabalho de pesquisa estão relacionadas a duas questões que perpassaram todo o processo. A primeira diz respeito à dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo como determinante do insucesso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A segunda aponta para as lacunas na formação do professor e a sua resistência na aceitação do processo de inclusão do surdo em salas regulares.

No segundo capítulo deste trabalho, realizou-se um paralelo entre a educação dos surdos e a educação comum, no Brasil, buscando caminhos que se cruzam e que se distanciam, na trajetória de ambas, e destacando os principais aspectos históricos e as principais correntes filosófico-educacionais da educação dos surdos.

Em continuidade, no terceiro capítulo, são definidas duas diferentes concepções de linguagem e suas implicações, no que diz respeito ao ensino de língua, ainda relacionando-se a educação dos surdos à educação comum e a influência desta ou, mais precisamente, das representações dos ouvintes sobre o trabalho educacional para surdos.

Aspectos relevantes dos estudos de L. S. Vigotski e M. Bakhtin constituem o quarto capítulo deste trabalho, em que se procurou apresentar referenciais teóricos, na busca de caminhos para uma prática pedagógica inclusiva de leitura e escrita, a partir dos trabalhos dos referidos autores, destacando-se a profunda sintonia entre eles e a concepção de ambos sobre o homem e sobre a linguagem.

No quinto capítulo, constam a apresentação do material e método utilizado no presente trabalho, a caracterização dos professores participantes da pesquisa, bem como considerações sobre a realização da análise dos dados obtidos. Os resultados obtidos, por meio da observação e participação nos encontros de formação continuada, dos questionários realizados, dos textos produzidos pelos alunos surdos e da observação em algumas de suas salas de aula, também serão descritos, analisados e discutidos, nesse momento do trabalho.

Finalmente, as conclusões sobre o presente trabalho constituem o sexto capítulo.

2 UM PARALELO ENTRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS E A EDUCAÇÃO COMUM NO BRASIL

Mesmo que as ações possam ser reproduzidas, no decorrer do tempo, essa reprodução é apenas aparente, pois cada época carrega consigo os significados das suas ações e, estas, a multiplicidade dos fatores que as determinaram, e é exatamente isto o que caracteriza uma época. (SOARES, 1999, p. 5).

Analisando as trajetórias da educação comum e da educação dos surdos, no Brasil, pode-se observar caminhos que se cruzam e que se distanciam. A proximidade entre ambas se deve, principalmente, ao pano de fundo, aos contextos políticos e sociais em que suas histórias se desenrolaram. Já o distanciamento se deve, especialmente, às diferentes finalidades de seus trabalhos.

Embora o foco desta parte do trabalho esteja voltado aos aspectos e acontecimentos que envolveram a educação comum e a educação de surdos no Brasil, é impossível ignorar fatos importantes que aconteceram em outras partes do mundo, mesmo porque, toda a história da educação brasileira foi sempre muito influenciada por idéias e acontecimentos estrangeiros. Sendo assim, alguns destes acontecimentos serão destacados, de modo a complementarem o presente estudo.

A primeira diferença que se pode citar entre a educação comum e a educação de surdos é que esta sempre foi marcada pelo caráter assistencialista e filantrópico. Uma forte concepção que predominou na história da educação dos surdos é a clínico-patológica, segundo a qual a surdez é vista como uma patologia, e os surdos, considerados como doentes que precisam de tratamento.

As práticas consideradas como as primeiras iniciativas educacionais para surdos correspondem a ações caridosas de religiosos e a atuações médicas. Estas se iniciaram na Europa, em meados do século XVI, época em que começaram os estudos sobre a anatomia humana. Dentre os que se dedicaram a pesquisas sobre a audição, tem-se Gerolamo Cardano (1501-1576), considerado como um dos primeiros educadores de surdos. Soares (1999) destaca sua atuação, por ter sido ele considerado como o primeiro a afirmar que a surdez não é impedimento para a

aprendizagem do surdo e que esta se realiza melhor por intermédio do ensino da leitura e da escrita.

Apesar da afirmação de Cardano sobre a capacidade do surdo de ser instruído, as representações clínico-patológicas acabaram por transformar o espaço escolar em “territórios médico-hospitalares” (SKLIAR, 2001). Assim, a história da educação dos surdos avançou no sentido de priorizar a aquisição da linguagem oral em detrimento da instrução escolar. A escrita foi considerada como um recurso muito eficiente adotado por médicos de diferentes países da Europa, assim como gestos e sinais datilológicos também o foram por um período de tempo, porém a finalidade era única e exclusivamente a aquisição da oralidade pelos surdos, conforme a análise crítica de Soares (1999).

Foi o Congresso de Milão, em 1880, que legitimou a prática que já era comum em muitos países: o uso exclusivo do Oralismo puro e o rechaçamento do gestualismo. Segundo Moura, Lodi e Harrison (1997), uma das conseqüências do congresso foi a demissão dos professores surdos, inclusive, com a finalidade de impedi-los de qualquer manifestação contra o Oralismo. Tal medida eliminou a pouca participação dos surdos em relação à sua educação, desvalorizando-os como seres incapazes de educar e compartilhar de decisões importantes que diziam respeito à sua própria vida e daqueles que faziam parte de sua comunidade.

Em 1857, Hernest Huet fundou, no Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), primeira instituição brasileira criada para esse fim. O INSM foi e é, atualmente com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), um centro de referência para a educação de surdos no país, tendo criado o primeiro curso de formação de professores de surdos no Brasil.

O INMS teve como referência o INMS de Paris, fundado no século XVIII, pelo abade Michel de L'Épée, que baseava seu trabalho no uso de “sinais metódicos”. Este sistema de linguagem era composto pelos sinais utilizados pelos surdos e por sinais criados por ele próprio, os quais incorporavam elementos gramaticais da língua falada, a fim de que os surdos tivessem acesso à linguagem escrita. O instituto de Paris privilegiou o gestualismo desde o início dos trabalhos desenvolvidos nele. Porém, com a crescente divulgação do método oral e, principalmente após a forte influência do

Congresso de Milão, anteriormente citado, a instituição foi implantando, gradualmente, o Oralismo até que ele abrangesse todas as turmas.

No início dos trabalhos realizados pelo INSM, os alunos surdos eram educados por meio da língua escrita, do alfabeto manual (datilologia) e de sinais. Porém, aos poucos, o uso da língua de sinais foi sendo proibido. De 1930 a 1947, o instituto passou a permitir somente o uso do alfabeto datilológico, a escrita e a fala, proibindo a utilização dos sinais. O método escrito era especialmente utilizado para o trabalho com os surdos que demonstravam níveis inferiores nos testes de aferição da capacidade mental, auditiva e lingüística dos alunos. É interessante mencionar que testes também foram criados para a educação comum, com o auxílio da psicologia. Porém, enquanto estes consistiam em uma avaliação da capacidade de aprendizagem, os da educação de surdos eram utilizados para verificar a aptidão para a fala.

Finalmente, em 1950, além dos sinais, o alfabeto manual também foi proibido de ser utilizado e o método oralista, que já estava em grande ascensão, acabou sendo incorporado pelo instituto brasileiro. A partir da gestão da professora Ana Rímoli, que corresponde ao período entre 1951 a 1961, o Oralismo foi definitivamente adotado pelo instituto como método único e exclusivo, especialmente, por influência de algumas experiências que estavam sendo realizadas com surdos, nos Estados Unidos. Foi também neste período que se criou o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos.

A principal marca de distanciamento entre a educação de surdos e a educação comum foi, conforme já citado acima, a diferença entre as finalidades de ambas. Enquanto a educação comum seguia com o objetivo de instruir, a educação de surdos objetivava a aquisição da oralidade:

Enquanto a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, [...] a escola para os surdos-mudos não foi vista da mesma maneira nem foi criada com fim semelhante. (SOARES, 1999, p. 65).

Nos anos 50, por conta da intensificação da industrialização e urbanização, o saber escolar passou a ser mais exigido e muitas campanhas foram criadas a fim de se acabar com o alto índice de analfabetismo do país. O saber passou a ser considerado como um importante meio, se não o único, para que o indivíduo pudesse ser incluído na

sociedade, no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a falta de escolaridade contribuía para o processo de exclusão do indivíduo do contexto social. Apesar de todo este discurso já vigente naquela época, a instrução escolar continuou a ser desconsiderada em detrimento da oralização, ainda o principal objetivo do “ensino” aos surdos.

Várias campanhas foram lançadas para a educação de adolescentes, adultos e rurais. Então, em 1957, na comemoração do 1º centenário de fundação do já denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), foi instituída a criação da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, em decreto pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira. A partir de 1958, provavelmente pela contribuição da própria campanha, houve, realmente, a disseminação do atendimento do surdo para todo o país, sendo que outras instituições especializadas foram criadas e muitas classes especiais para surdos foram abertas. Em 1954 e 1956 se haviam diplomado as duas primeiras turmas do Curso Normal de Professores para Surdos e, em 1956, segundo relatório da diretora do instituto, o país já contava com cerca de 348 professores especializados (SOARES, 1999, p. 90).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os artigos 88 e 89 desta lei atestam o direito dos “deficientes” à educação, objetivando sua integração à comunidade. No artigo 89, o governo se compromete em ajudar as organizações não-governamentais a prestarem serviços educacionais aos especiais.

Em 1962, foi elaborado o I Plano Nacional de Educação, estabelecendo normas para distribuição de verbas destinadas à educação primária, média e superior. E, em 1965, o Governo garantiu que 5% dos recursos da Educação Primária fossem destinados à Educação Especial.

Embora se faça presente ainda hoje, o Oralismo foi perdendo sua força, passando a ser muito criticado por ter fracassado no oferecimento de condições efetivas para a educação e desenvolvimento dos surdos, fazendo destes, apenas “iletrados funcionais” (SACKS, 1998). Na década de 60, por meio de pesquisas norte-americanas que compararam os surdos de pais ouvintes e os surdos de pais surdos, foi observado que estes eram expostos à Língua de Sinais desde o nascimento, sendo

normalmente colocados em escolas oralistas e acabando por ter o melhor desempenho acadêmico em comparação com aqueles que não eram expostos à Língua de Sinais, os filhos surdos de pais ouvintes.

As crescentes críticas ao Oralismo e as novas pesquisas que “redescobriram” a importância da Língua de Sinais levaram a novas propostas para a educação de surdos. Primeiramente, surgiu uma nova abordagem desenvolvida nos Estados Unidos, por William Stockoe, e denominada comunicação total. No Brasil, a corrente da Comunicação Total passou a se expandir em meados do século XX e não era considerada somente como uma metodologia, mas como uma filosofia educacional, cujo núcleo lingüístico compreende a linguagem falada, o alfabeto digital, sinais e linguagem escrita, a fim de se ensinar a língua majoritária e permitir o acesso a outras áreas curriculares (GÓES, 1999).

Baseando-se em Ciccone, Góes (1999) aponta que, na filosofia da comunicação total o surdo deixa de ser concebido clínico-patologicamente e passa a ser compreendido como uma pessoa que apresenta a marca da surdez, sendo que esta traz repercussões de ordem social e, por isso, se configura como um fenômeno social. Sendo assim, privilegia os surdos nas suas necessidades, aceitando as formas que eles próprios utilizam para se comunicar. Porém, estudos como o de Trenche (1995) demonstram que muitos professores que se orientaram por esta abordagem conservaram concepções oralistas, investindo, ainda, na aquisição da fala.

Mesmo nos Estados Unidos, onde esta abordagem foi desenvolvida, a proposta inicial de se usar a Língua de Sinais foi abandonada e foram criados sistemas que representassem melhor a língua oral. A seguinte afirmação de Moura, Lodi e Harrison (1997) elucida bem a situação da Comunicação Total, como método educacional de surdos, segundo as intenções políticas americanas:

Esta filosofia contentava as necessidades americanas de promover uma melhor educação e desenvolvimento para a criança surda, ao mesmo tempo em que a fala era contemplada. Não interessava para a política americana o fortalecimento de uma cultura dos surdos, cuja representação maior é a Língua de Sinais. (MOURA; LODI; HARRISON, 1997, p. 340).

A partir da proposta da comunicação total e, provavelmente, com a influência que o Oralismo ainda exercia na educação de surdos, surgiram vários sistemas de

comunicação e outros métodos para a aprendizagem da língua majoritária. Dentre eles, destaca-se o método bimodal, que diz respeito ao uso da língua majoritária desenvolvida na modalidade falada e na codificação daquela em sinais, em correspondência exata aos segmentos da fala. No Bimodalismo, espera-se que o surdo venha a desenvolver suas habilidades lingüísticas por meio da língua oral acompanhada de sinais, sendo feito todo um trabalho de aproveitamento de restos auditivos e de fala (Moura; Lodi; Harrison, 1997, p. 341).

O Artigo 9º da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, para os ensinos de 1º e 2º graus, preconiza o tratamento especializado nas escolas, aos alunos que apresentam “deficiências”.

Em 1973, dá-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial, como uma oportunidade para que a Educação Especial fosse representada administrativamente. Posteriormente, em 1986, este centro é transformado em Secretaria de Educação Especial, com o órgão central, de direção superior, do Ministério de Educação.

Em 1977, foi criada a FENEIDA, Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos, até então composta apenas por ouvintes envolvidos com as questões da surdez.

Em 1983, a comunidade surda criou a Comissão da Luta pelos Direitos dos Surdos, uma entidade não legalizada que reivindicou a participação efetiva dos surdos como membros da Diretoria da FENEIDA. Apesar de ter sido negada esta reivindicação, por falta de confiança na capacidade dos surdos, a Comissão formou chapa e conquistou, em Assembléia Geral, a presidência por um ano. Em nova Assembléia Geral, em 16 de maio de 1987, o Estatuto foi reestruturado e a entidade ganhou a denominação de FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, com sede no Rio de Janeiro. A FENEIS passou a ser definitivamente dirigida por surdos, como uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, com o fim exclusivo de servir às pessoas surdas, tendo caráter educacional, assistencial e sócio-cultural.

O ano de 1981 foi proclamado, oficialmente, pela Assembléia geral das Nações Unidas, como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Isto demonstra que os temas ligados às pessoas especiais passaram a se tornar cada vez mais presentes no cenário mundial. Nessa mesma época, estabeleceu-se no Brasil um Plano de Ação com

objetivos que deveriam ser atingidos ao longo da década de 80: conscientização, prevenção, educação, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação.

Em 1986, instituiu-se o F.U.N.D.A.U. - Fundo Especial para a Integração Deficientes da Audição, e também a C.O.R.D.E. – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujas atribuições eram coordenar e assegurar o pleno exercício dos direitos básicos e de integração social à pessoa portadora de deficiência e, também, elaborar um Plano, com o objetivo de implantar uma política de integração do portador de deficiência no contexto educacional.

Entre 1986 e 1987, vários documentos sobre os problemas das minorias foram enviados à Constituinte por diferentes comissões e associações, entre as quais: Comissão Paulista de Defesa dos Direitos dos Surdos (COPADIS), Associação Brasileira de Lingüística (ABRALIN), Associação para Deficientes de Áudio Visão (ADEFVAV) e Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA). É interessante observar que o respeito pela língua de Sinais e pela cultura do surdo aparece como um requerimento comum entre os vários documentos enviados. Destaca-se o que foi enviado pela ABRALIN, propondo-se, em síntese, uma educação baseada no princípio de se preservar a pluralidade lingüística e cultural, vedando-se a discriminação, a inclusão da Língua de Sinais como primeira língua utilizada pelos surdos, o acolhimento, sem discriminação de todas as variedades lingüísticas manifestadas tanto na fala quanto na escrita dos alunos e a garantia do direito de todo cidadão atuar em sua língua materna, devendo o Estado providenciar intérprete em todos os casos em que diferenças lingüísticas impeçam o cidadão de compreender as leis ou de se fazer compreender (BROCHADO, 1996).

Por meio do que foi citado acima e das mudanças ocorridas em relação ao método educacional de surdos, pode-se perceber uma busca pela valorização da Língua de Sinais, como língua materna dos surdos, que possui, um valor cultural que deve ser preservado e considerado. Nesse sentido, a partir da década de 80, pesquisadores brasileiros começam a estudar sobre a educação dos surdos. Dentre eles, destaca-se Lucinda Ferreira Brito, lingüista da UFRJ considerada como a

brasileira pioneira no estudo da Língua Brasileira de Sinais, que faz críticas à Comunicação Total em seus trabalhos, defendendo o Bilingüismo.

A introdução de programas baseados nas diretrizes da Comunicação Total fez com que os sinais, cuja importância havia se perdido desde o final do século XIX, recuperassem um espaço considerável nas discussões relacionadas à educação de surdos. Porém, a sua utilização se deu de maneiras muito variadas. Basicamente, incorporaram-se aspectos da Língua de Sinais e foram criadas novas sinalizações baseadas na estrutura da língua falada, as quais, inclusive, eram utilizadas simultaneamente com a fala. Como já foi citado, esta prática faz parte da proposta bimodal, que está inserida na filosofia da Comunicação Total.

Góes aponta diferentes contradições baseadas em pesquisas e discussões sobre a prática do Bimodalismo:

[...] privilegiam a língua majoritária, mas não propiciam seu uso e conhecimento, num nível satisfatório; viabilizam ganhos em termos de amplitude de itens lexicais na língua majoritária, mas criam ambigüidades quanto às regras de construção desta; abrem espaço para os sinais, mas os instrumentalizam para servirem à incorporação (não propriamente efetivada) das modalidades falada e escrita; ao subordinarem e descaracterizarem a língua de sinais, concedem e negam à pessoa surda o reconhecimento de sua condição bilíngüe. (GÓES, 1999, p. 56).

Das críticas ao Bimodalismo e seus resultados, surge uma nova proposta: o Bilingüismo. Ao contrário das propostas oralista e bimodal, as quais, segundo Quadros (1997), constituem as duas primeiras fases da história da educação de surdos no Brasil, o Bilingüismo é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a Língua de Sinais como a língua natural dos surdos e partindo desse pressuposto para o ensino da linguagem escrita. Esta proposta educacional leva em consideração a condição bilíngüe e bicultural do surdo, garantindo a este o direito de ser ensinado em sua própria língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros, é considerada como uma segunda língua a ser adquirida, por intermédio de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Ferreira-Brito (1993), considerada como representante do Bilingüismo, aponta a língua gestual-visual como única possibilidade para a realização das potencialidades

lingüísticas dos surdos, desempenhando a importante função de suporte do pensamento e de estimuladora do desenvolvimento cognitivo e social.

Dois dispositivos legais de âmbito federal, promulgados nos anos 1989 e 1990, prevêem o direito dos portadores de deficiência à educação. Entre eles, tem-se a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989, que estabelece os *Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência*, e a Lei 8069/90, que instituiu o *Estatuto da Criança e do Adolescente*.

Em maio de 1993, em São Paulo, foi realizado o Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação dos Surdos, promovido pela Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. Dele, participaram especialistas do Brasil, Estados Unidos, Argentina, Uruguai, Venezuela e Inglaterra, os quais, fundamentados cientificamente, consideraram que o surdo possui inteligência e capacidade lingüística normais, devendo, por suas peculiaridades, ser expostos a um meio lingüístico apropriado. Neste sentido, foi reforçada no simpósio, de forma consistente, uma proposta educacional bilíngüe, em que se utilize a Língua de Sinais, já cientificamente reconhecida como a língua natural dos surdos, e a linguagem escrita, então concebida como uma linguagem de que se pode apropriar sem ter como base a oralidade, a audição.

De acordo com Ferreira-Brito (1993), se na aprendizagem da escrita, a oralidade serve apenas como suporte, pode ser perfeitamente substituível pela Língua de Sinais, a qual representaria para o surdo o que a oralidade representa para o ouvinte, possibilitando todas as funções cognitivas necessárias para a alfabetização. Segundo a autora, a escrita veicula o significado independente da fala (FERREIRA-BRITO, 1993).

Quatro meses depois, em setembro de 1993, foi realizado, no Rio de Janeiro, por iniciativa da UFRJ, o II Congresso Latino-Americano sobre Bilingüismo, com a participação de lingüistas e pedagogos brasileiros, argentinos, uruguaios, chilenos, venezuelanos e americanos.

A fim de reafirmar o direito à educação de todas as pessoas e de minimizar as dificuldades das pessoas com necessidades educacionais especiais, foi realizada a Conferência Mundial da Educação Especial, de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, Espanha, de cujas discussões se originou a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*, que atesta, no artigo 13:

a educação integrada e a reabilitação apoiada pela comunidade representam dois métodos complementares de ministrar o ensino a pessoas com necessidades educativas especiais. Ambas se baseiam no princípio da integração e participação e representam modelos bem comprovados e muito eficazes em termos de custo para fomentar a igualdade de acesso das pessoas com necessidades educativas especiais, que faz parte de uma estratégia nacional cujo objetivo é conseguir a educação para todos. (BRASIL, 2007a, p. 6 e 7).

Em 20 de dezembro de 1996, tem-se a Lei 9394 de Diretrizes e Bases da educação, a partir da qual, instituíram-se algumas mudanças na educação brasileira, principalmente, no tocante à educação especial, por preconizar que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser oferecido, *preferencialmente*, no ensino regular. Esta LDB estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

Em 19 de dezembro de 2000, por meio da lei nº 10.098, denominada como *Lei da acessibilidade*, ficam estabelecidas normas e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de necessidades especiais, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma dos edifícios, nos meios de transporte e também na comunicação. Sobre este último aspecto, vale destacar que, além dos mecanismos e alternativas técnicas estabelecidos para tornar acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização, também se pode destacar o compromisso firmado pelo Poder Público na implementação da formação de profissionais intérpretes de linguagem de sinais, como ainda era denominada, de escrita em braile e de guias-intérpretes, conforme disposto no artigo 18.

Essa *Lei de acessibilidade* já significou um avanço na valorização da língua utilizada pelos surdos. Porém, em 27 de novembro de 2001, foi promulgada a Lei Estadual nº 10.958, do Estado de São Paulo, por meio da qual, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS passou a ser reconhecida oficialmente como meio de comunicação objetiva e de uso corrente da comunidade surda.

Finalmente, em 24 de abril de 2002, por meio da Lei Federal nº 10.436, a LIBRAS foi reconhecida, nacionalmente, como meio legal de comunicação e expressão. Também se estabelece, segundo o artigo 4º, que o sistema educacional federal e os

sistemas educacionais estaduais e municipais devem garantir a inclusão, nos cursos de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, do ensino da Língua Brasileira de Sinais, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

As leis promulgadas, no decorrer dos anos, legitimam ações que representam as tendências e idéias presentes em cada época. Nesse sentido, é possível verificar, a partir de todos os dados citados, que a legislação brasileira avançou no sentido de especificar, cada vez mais, a situação da educação das pessoas com necessidades especiais e seus direitos, e esse fato demonstra que a educação especial passou a ser uma questão cada vez mais discutida, ao longo dos anos. Ainda, é importante salientar que o caminho percorrido pela legislação, no tocante à educação dos especiais, vai culminar no processo de integração destes à sociedade. Atualmente, principalmente, após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, mencionada anteriormente, a integração das pessoas com necessidades especiais deve começar na escola, sendo que estes devem ser, preferencialmente, atendidos na rede regular de ensino.

Embora seja positivo o fato da crescente discussão acerca da educação e inclusão das pessoas com necessidades especiais, mesmo considerando-se o longo tempo que levou para que isso acontecesse, não se pode negar que muito ainda precisa ser feito para que a educação e a inclusão deixem de ser apenas ideais ou segmentos da legislação. É preciso muito engajamento de todas as partes envolvidas para que esse direito se concretize na vida das pessoas especiais.

3 DIFERENTES CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

A educação dos surdos foi sempre marcada pelas representações dos ouvintes acerca da surdez e dos surdos e, assim, sempre muito influenciada pelos mecanismos de poder e conhecimento daqueles. Nesse sentido, pensando-se nas práticas pedagógicas para os surdos, é interessante observar que, além de ter focalizado, por muito tempo, a aquisição da oralidade como seu maior objetivo, a educação dos surdos também compartilhou da mesma concepção de língua adotada na educação comum, concepção que enfatiza a importância da oralidade na aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora, atualmente, pareça equivocado centrar a aprendizagem no que falta ao aprendiz, foi assim que a educação de surdos se deu por um longo período, valorizando exatamente o que lhe faltava: a audição.

Segundo Pereira (2000), a literatura lingüística refere duas concepções mais comuns de linguagem/língua: a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a concepção de linguagem como atividade discursiva.

Discorrendo sobre a comunicação humana, Barros (2004) comenta sobre as várias concepções de linguagem, desde o século XIX até os dias de hoje. A autora destaca as diferenças entre o modelo linear e o modelo circular da comunicação.

O modelo linear corresponde aos modelos da teoria da informação, que são considerados essencialmente lineares, por entenderem a linguagem como um instrumento de comunicação, por meio do qual um emissor comunica a um receptor uma mensagem, sendo a transmissão de informações a principal função da linguagem. Nesta concepção, a língua é vista como um código regido pelo sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Toda a reciprocidade característica da comunicação humana é desconsiderada, pois a língua se encontra fora do fluxo da comunicação verbal. Este modelo representa a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, abordado por Pereira (2000), conforme foi citado acima.

Ainda conforme Barros (2004), o modelo circular da comunicação surge, nos Estados Unidos, a partir de 1950, principalmente, com B. Bateson, E. Hall, e E. Goffman, enfatizando as noções de base de retroação e realimentação na comunicação, ou seja, a reciprocidade característica da comunicação humana. Conforme esse modelo, a comunicação deve, então, ser considerada como um sistema interacional, em que não importam apenas os efeitos da comunicação sobre o receptor, mas também os efeitos que a reação do receptor produz sobre o emissor.

O modelo circular da comunicação representa uma considerável mudança no modo de se conceber a linguagem, porém, segundo Barros (2004), o russo M. Bakhtin é considerado como o pioneiro nos estudos da interação, mostrando que a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem. Nesse sentido, a linguagem é concebida como atividade, como lugar de interação humana, sendo que nesse processo de produção de discursos, os interlocutores, considerados como sujeitos históricos e ideológicos, vão se modificando e se construindo. A *mensagem* - termo utilizado na teoria da informação – considerada no modelo linear, prioritariamente, no plano expressivo, como um código a ser decodificado pelo receptor, passa a se denominar *discurso* ou texto, possuindo, então, duas faces: a da “expressão ou dos significantes” e a do “conteúdo ou dos significados”.

Pereira (2000) ressalta que a adoção de uma ou de outra concepção de linguagem tem implicações na prática educativa, tanto com alunos ouvintes como com alunos surdos.

Até o final da década de 80, a concepção predominante nas escolas era a de linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde ao modelo linear citado acima. Dentro dessa concepção de ensino que valoriza a relação fonema-grafema, segue-se uma ordem de complexidade estabelecida hierarquicamente, ou seja, ensinam-se letras, que formarão sílabas que, por sua vez, formarão palavras, as quais, posteriormente, formarão textos. O texto é considerado simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor ou ouvinte que, para tanto, precisa apenas conhecer o código (KOCH, 2001).

Assim, durante muito tempo, tanto os surdos quanto os ouvintes foram ensinados nessa seqüenciação ‘aditiva’. Ambos foram submetidos a um trabalho que valorizava a

simples decodificação das palavras para se chegar ao sentido do texto, como se este fosse apenas um conjunto de palavras, cujo sentido resultasse da soma do significado isolado de cada palavra (CORACINI, 2002). Estes alunos também foram levados a decorar as regras do funcionamento da língua, sendo que, no caso dos surdos, o objetivo era um ensino sistemático e padronizado de vocábulos e, posteriormente, de estruturas frasais, e os ouvintes, por já entrarem na escola com um conhecimento maior sobre a língua, deveriam memorizar as regras e as nomenclaturas para não cometerem erros ortográficos, gramaticais e etc. Em todo esse tempo e, em alguns ou muitos casos ainda hoje, a memorização foi valorizada em detrimento da compreensão.

Segundo Góes (1999, p. 24), na orientação oralista, “o treino da fala e o ensino da escrita eram impregnados de uma visão de trabalho com ‘palavras’, que eram destacadas, repetidas, dominadas isoladamente, para depois serem combinadas em frases.” Analisando os depoimentos de uma das professoras responsáveis pelas classes especiais que fizeram parte de seus estudos, a autora aponta que tanto a professora quanto os alunos surdos acabam por alimentar uma noção “que circula implícita nas atividades pedagógicas”, de que aprender português é o mesmo que aprender palavras.

O vocabulário tem sido apontado por vários pesquisadores (GÓES, 1999; FERNANDES, 1990, 2003; CÁRNIO, 1995; entre outros) e até pelos próprios surdos, como um dos maiores responsáveis pelos problemas destes com a escrita e com a leitura. Ou seja, o vocabulário, sempre enfatizado e trabalhado no ensino aos surdos, tornou-se a raiz de sua maior dificuldade no momento da leitura e da escrita.

Pereira e Karnopp (2003) afirmam que, embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentido ao que lê. Como foram submetidos a um trabalho de leitura que valorizou a compreensão vocabular, e não a compreensão textual, grande parte dos surdos possuem a tendência de ler um texto, decodificando palavra por palavra. Almeida (2000) aponta que a leitura de palavra por palavra, realizada pelos surdos participantes de sua pesquisa, foi acompanhada de um uso significativo do alfabeto manual, por meio do qual estes soletravam as palavras do texto, algumas vezes, demonstrando tentativas de acessar seus significados, o que culminou, contudo, na não compreensão do texto como um

todo. Esse fato confirma as palavras de Góes (1999, p. 24) de que os próprios surdos acabam por incorporar a noção de que “aprender português é aprender palavras (itens lexicais)”, o que faz com que o aluno conceba o texto como um conjunto de palavras que devem ser decodificadas, uma após a outra.

Conforme já foi citado, a concepção da escrita como transcrição de unidades sonoras, adotada na educação dos ouvintes, também fez parte da educação dos surdos. Foucambert (1994, 1998) faz críticas a essa concepção e a toma, inclusive como um entrave na aprendizagem da leitura. O autor cita um trecho de “A razão gráfica”, de Jack Goody, em que este fala sobre a escrita como o instrumento de um pensamento reflexivo, completamente diferente do que seria uma simples transcrição do oral:

A semiótica da escrita não é um desdobramento material da semiótica da fala. [...] Saussure insistia na linearidade da linguagem falada (‘significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo’), o que o levava a ignorar o uso específico que a dimensão espacial e visual da escrita cria para escapar das restrições da sucessão temporal. (FOUCAMBERT, 1998, p. 47).

Foucambert considera a leitura como a exploração da escrita de uma maneira não linear e aponta que tal exploração não é possível quando se privilegia a passagem pelo oral (FOUCAMBERT, 1994, p. 6). Se conceber a escrita como mera transcrição da oralidade pode prejudicar o desenvolvimento e a prática de leitura dos ouvintes, que dirá dos surdos, que também foram submetidos a um trabalho que adotou essa mesma concepção. Certamente, devido a essa insistência em se relacionar a escrita com a oralidade, a leitura e a escrita passaram a ser processos muito desprazerosos e frustrantes para muitas crianças surdas (FERNANDES, 1999).

No Brasil, a partir do final da década de 80, algumas autoras, como Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1995), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (1995, 2002, 2003), entre outros, introduzem o termo *letramento* ou *alfabetismo*, cujo conceito vai além da alfabetização ou apropriação da tecnologia da escrita, correspondendo, outrossim, ao uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que a envolvem.

Conforme Soares (2003), pode-se definir alfabetização como o processo de aquisição do conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita, que vão desde habilidades de uso de instrumentos, como lápis, caneta, borracha, até

habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas.

Por outro lado, as habilidades que estão envolvidas no processo de letramento correspondem às práticas sociais de leitura e escrita, como por exemplo, a capacidade de ler ou escrever para atingir diversos objetivos, já que, segundo Britto (2003), pertencer à cultura escrita significa mais que possuir a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita.

Porém, salvo exceções, as práticas didáticas de leitura na escola tem desenvolvido apenas uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade. De acordo com Rojo (2004), geralmente, as práticas de leitura na escola são lineares e literais, objetivando, principalmente a localização de informação em textos e a sua repetição ou cópia em respostas de questionários. Em contrapartida, a referida autora ressalta a importância de se considerar inúmeras outras capacidades envolvidas na leitura:

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de **compreensão**, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos muito além dos fonemas. (ROJO, 2004, p. 3, grifo da autora).

Realmente, nos últimos 50 anos, diversos estudos e pesquisas vêm destacando outras habilidades envolvidas na leitura, além da decodificação. Pereira e Karnopp (2003) ressaltam que, segundo pesquisas recentes sobre a compreensão de leitura de alunos surdos, a prática baseada na concepção de leitura como atribuição de sentido tem trazido mudanças significativas, tanto na relação com a leitura quanto no desempenho desses alunos. Portanto, tanto o aluno surdo quanto o ouvinte devem contar com esse conjunto de conhecimentos para que possam incorporar as práticas de leitura e escrita, adquirir competência para utilizá-las, envolvendo-se com as práticas sociais da linguagem escrita.

Com relação à aprendizagem da escrita, é interessante salientar que a concepção de escrita como transcrição da oralidade levou os profissionais envolvidos com a educação de surdos a investirem em um treinamento auditivo e de fala, conforme o já exposto no capítulo anterior do presente trabalho. Segundo Pereira (SÃO PAULO, 2005, p.59), visando ao estabelecimento da relação fonema-grafema, treinavam-se os

fonemas, as sílabas e os vocábulos que seriam, posteriormente, trabalhados na escrita. Também é importante ressaltar que, até recentemente, os vocábulos e as estruturas frasais trabalhados pelos professores eram escolhidos por eles, obedecendo-se um critério que segue do mais simples para o mais complexo. Mesmo os textos trazidos para as salas de aula eram controlados sintaticamente, sendo criados e escritos de acordo com o grau de dificuldade desejado ou simplificados para a leitura dos surdos.

Como resultado desse trabalho, os surdos passam a usar frases estereotipadas, pois embora consigam utilizar as palavras e as frases trabalhadas, não conseguem fazer uso da língua, de maneira efetiva, acabando por empregá-las inconvenientemente, em situações erradas.

Ainda conforme Pereira (SÃO PAULO, 2005), no final dos anos 80, principalmente por influência das idéias de Vigotski (1989, 1995, 2001) e Bakhtin (1986; 1992), a linguagem passa, então, a ser concebida como lugar de interação humana, de interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. De acordo com essa concepção, a língua não é dada ao sujeito como um sistema pronto de que ele precisa se apropriar para, depois, usar. Ao contrário, o sujeito se apropria enquanto a usa, pois a língua é construída na própria atividade de linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa da Educação Básica, de 1997, enfatizam que:

se o objetivo principal do professor é melhorar o uso da Língua Portuguesa pelos alunos, as situações didáticas devem centrar-se na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação e não em atividades complementares desvinculadas do uso. (BRASIL, 1997, p. 13).

Apesar das influências dos estudos de Vigotski e Bakhtin e do fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais estão priorizando um ensino centrado no uso, embora estes não estejam fundamentados em uma concepção histórico-cultural e nem sócio-interacionista, mas construtivista, muitas vezes, a prática de muitos professores ainda carrega as marcas da concepção de língua como código. Ainda acredita-se que o domínio do sistema lingüístico depende do conhecimento de itens lexicais ou da aprendizagem de regras de estruturação dos enunciados, quando, na verdade, a aquisição da escrita requer um ato constante de reflexão sobre a linguagem, no sentido

de compreender a escrita do outro e de se fazer compreender por ele (MARTINS, 1998).

Geraldi (1993) considera a importância do professor ensinar sobre os aspectos sistemáticos da língua. Contudo, o autor coloca que o professor deve privilegiar a compreensão do aluno em relação ao fenômeno lingüístico em estudo e não o domínio das terminologias. Especialmente, neste momento, em que alunos com necessidades especiais estão sendo inseridos no ensino regular, os professores podem procurar meios de tornar o seu ensino o mais significativo possível, buscando que a compreensão e a aprendizagem não sejam privilégio de poucos, mas, ao contrário, estejam ao alcance de todos.

Nesse sentido, os estudos de Vigotski e Bakhtin apontam caminhos importantes que devem ser considerados nesse processo de inclusão escolar, a fim de que se possa promover uma aprendizagem inclusiva, especialmente de leitura e escrita, na sala de aula.

4 VIGOTSKI E BAKHTIN: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA

A concepção histórico-cultural, abordada por L. S. Vigotski (1989, 1995, 2001) e o sócio-interacionismo de M. Bakhtin (1986, 1992) podem contribuir para uma reorientação da prática pedagógica e, conseqüentemente, para concretizar o ideal de uma classe inclusiva que pode atingir o seu potencial, por meio de um ensino-aprendizagem que considere as diferenças em seu processo. Há tempos que ambos têm sido estudados, tanto por pesquisadores envolvidos na educação de surdos (ADAMUZ, 2003; GÓES, 1999; PEREIRA, 2000; SILVA, 2001; SOUZA, 1998; etc.) quanto por estudiosos que atuam na psicologia, pedagogia, lingüística e demais áreas (FRANCHI, 1977; FREITAS, 1994, 1999, 2004; GERALDI, 1985, 1993, 1996; ORLANDI, 1988; POSSENTI, 1981; entre outros).

Vigotski e Bakhtin são conterrâneos, são russos, de filiação marxista e, embora não haja nenhum registro histórico de que tenham trabalhado juntos e, nem mesmo, de que tenham se encontrado, seus estudos demonstram uma profunda sintonia, especialmente em relação à concepção de ambos sobre o homem e sobre a linguagem:

- a) compreendem o homem como ser social, histórico e cultural, destacando a importância das relações sociais no desenvolvimento do indivíduo;
- b) conferem à linguagem (trabalho também social e histórico) um lugar central na constituição da consciência e afirmam que todo comportamento humano é mediado por signos;
- c) concebem o sentido, como um campo bem mais amplo de significação, dinâmico e flexível, conforme as diferentes situações concretas de que pode fazer parte.

Os tópicos citados acima correspondem a características comuns entre Vigotski e Bakhtin, levantadas a partir da análise de suas obras e de outros trabalhos acerca dos referidos autores (FREITAS, 1994, 1999, 2004; entre outros). Tais características

representam pontos importantes que serão discorridos, a seguir, a fim de que se possa elucidar a importância dos estudos de Vigotski e Bakhtin para a prática pedagógica, especialmente, em salas de aula que fazem parte do processo de inclusão escolar.

4.1 O homem como ser sócio-histórico-cultural

Para Vigotski e Bakhtin, o homem é um produto pessoal de seu tempo, dos feitos que ocorrem e o influenciam, da forma com que ele os vivencia, os interpreta e os concebe. As condições históricas e sociais determinam a formação do homem e o transformam, ao mesmo tempo em que este contribui ativamente para que tais condições se mantenham ou se transformem.

Assim, o homem é um produto de suas experiências e de suas concepções do mundo, da sociedade e de si próprio, as quais vão se formando ao longo de toda a sua vida.

O desenvolvimento psicológico humano é essencialmente um desenvolvimento histórico-cultural, único e irrepetível para cada ser humano e produto das vivências pessoais que o contexto social e cultural produzem nos que vivem, mediado por seus conteúdos psicológicos já formados. (BEATÓN, 2005, p. 55, tradução nossa).

Segundo a lei geral das Funções Psíquicas Superiores (FPS) de Vigotski, estas se desenvolvem em dois planos consecutivos: o plano social, que corresponde ao processo *interpsicológico*, e o plano individual que, por sua vez, corresponde ao processo *intrapessoal*. Segundo o autor, “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. (VIGOTSKI, 1995, p.151, tradução nossa). Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos. De acordo com Baquero:

[...] o sujeito parece se formar na apropriação gradual de instrumentos culturais e na interiorização progressiva de operações psicológicas constituídas inicialmente na vida social, isto é, no plano interpsicológico; mas, reciprocamente, a cultura se “apropria” do sujeito na medida em que o forma. (BAQUERO, 2001, p. 32).

Conforme as conclusões de Vigotski, a fala egocêntrica não é um processo involutivo, mas, sim, evolutivo, que vai culminar em linguagem interior. De acordo com o autor, a fala egocêntrica ou fala auto-orientada vai se distinguindo funcional e estruturalmente da fala para o outro e não desaparece, mas transforma-se em fala interior. Assim, tem sua origem nas relações com o outro, servindo apenas para o contato social e a descarga emocional, e passa a constituir as relações da criança consigo própria, assumindo a função de organizadora do comportamento individual, passando a permitir que a criança tome sua própria atividade como objeto de atenção. A linguagem interior é um “plano individual específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre pensamento e palavra.” (VIGOTSKI, 2001, p. 473).

De acordo com Montoya (1995), a linguagem interior é:

[...] resultado de um processo de mudanças estruturais e funcionais que levam as estruturas da fala, previamente aprendidas pela criança, a se converterem nas estruturas básicas de seu pensamento. Assim, as estruturas lingüísticas previamente dominadas seriam as que determinam a natureza específica das funções psicológicas superiores. (MONTOKYA, 1995, p. 30)

Vigotski ressalta a importância da experiência sócio-cultural da criança no desenvolvimento de seu pensamento e da linguagem: “[...] basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos [...]. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (VIGOTSKI, 2001, p. 149). Porém, o desenvolvimento da linguagem interior não é a simples continuação direta do pensamento pré-verbal da criança de tenra idade. Pelo contrário, de acordo com o autor, a natureza do pensamento pré-verbal, fase na qual as ações obedecem a leis biológicas e mecânicas, não continua e nem influencia as construções futuras, sendo, na verdade, “submetido à ação de uma fonte superior mediante a função instrumental do signo e dos elementos sócio-culturais [...]. A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico.” (MONTOKYA, 1995, p. 30).

A partir dessas conclusões, o autor ressalta que o caminho real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual, mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. Assim, a

aprendizagem começa no nível interpessoal, ou seja, coletivamente, e deve culminar no nível intrapessoal, em que ocorre a internalização.

Vigotski acentua o papel do adulto (professor, pai, mãe, etc.) e dos colegas mais avançados como importantes interlocutores que possibilitam que o aluno passe de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora (FREITAS, 1994). A esse respeito, é importante ressaltar o que Vigotski denominou como Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), por muito tempo já conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal, termo que chegou ao Brasil com a tradução em Inglês de seu livro “Pensamento e linguagem”, e que depois foi reconsiderado por Paulo Bezerra, em sua tradução integral e direta do texto russo (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski rejeita a noção de desenvolvimento humano como processo de construção individual, incluindo, nesse aspecto, as funções psicológicas emergentes, que se constroem nas relações interpessoais. Assim, a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) corresponde a um espaço aberto pelo processo de aprendizagem, em que o aluno consegue resolver mais facilmente certas atividades, em colaboração com outra pessoa mais experiente. Considerando as relações sociais como fator determinante no desenvolvimento do indivíduo, o autor destaca a importância de não se levar em conta apenas as funções já maduras nas crianças, mas também, e de maneira especial, aquelas que ainda estão em processo de maturação. Segundo as próprias palavras do autor: “a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças.” (VIGOTSKI, 2001, p. 327).

Ainda, conforme o autor: “Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 329). Porém, existem alguns aspectos que precisam ser bem esclarecidos quanto a esse assunto. Um deles corresponde à diferença que o autor coloca entre a imitação intelectual consciente e a cópia automática. Ou seja, as atividades devem partir do que a criança é capaz de fazer com a ajuda de outras e sua participação deve ser racional e consciente.

Baseando-se no conceito de apropriação, de Leontiev (1964, p. 172), cujo processo corresponde à “reprodução das aptidões e propriedades do indivíduo, das

propriedades e aptidões historicamente formadas pela espécie humana, incluindo a aptidão para compreender e utilizar a linguagem”, Baquero afirma que tal processo, por ser ativo, necessita da participação do sujeito em atividades sociais, em situações de atividade conjunta para que ocorra (BAQUERO, 1998).

Vigotski aponta que ensinar a uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já sabe fazer sozinha.” (VIGOTSKI, 2001, p. 337). Por isso, é importante que o professor conheça as potencialidades de seus alunos e não apenas o seu nível atual de desenvolvimento, para que possa incidir sobre a sua ZDI, proporcionando situações de aprendizagem ao interagir com eles e ao possibilitar interações entre eles. Neste último caso, um bom exemplo são as atividades em grupos, que devem ser bem estruturadas, de forma que o aluno menos experiente também possa participar, mesmo que tal participação seja, inicialmente, sobre alguns aspectos da atividade como um todo.

Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de alunos surdos apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes (CAPELLINI; MENDES; SALGADO, 2006; COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004; LEÃO; COSTA, 2005; MELLO, 2007; entre outras). Tendo em vista o acima exposto, atividades em dupla ou em grupos heterogêneos podem se tornar uma excelente estratégia para o desenvolvimento de alunos surdos, no processo de inclusão escolar. Porém, faz-se necessário que sejam bem estruturadas e que o professor esteja atento ao tipo de ajuda recebida pelo aluno surdo, tanto de sua parte como da parte dos colegas, para que estes não se habituem a dar respostas prontas das atividades pedidas em aula ou até a fazê-las por eles, impedindo, assim, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Baquero também retoma o dispositivo de suporte, originalmente formulado por D. J. Woods, J. S. Brunner e G. Ross em 1976, como um elemento importante em relação às características que o sistema de interação deveria reunir para promover o desenvolvimento da ZDI. Segundo Baquero, “a idéia de suporte se refere, portanto, ao fato de que a atividade se resolve ‘colaborativamente’, tendo no início um controle

maior dela, ou quase total, o sujeito especializado, mas delegando-o gradualmente ao novato” (BAQUERO, 1998, p. 104).

A amplitude da zona também aumenta ou diminui, em função do estímulo recebido e da qualidade deste, portanto, o novo desenvolvimento real estará também influenciando na formação da amplitude da zona de desenvolvimento próximo. (BEATÓN, 2005, p. 233, tradução nossa).

Segundo Beatón (2005), existem diferentes níveis de ajuda que vão desde uma simples atitude do professor para lembrar o aluno sobre o objetivo de uma tarefa a ser realizada, até uma explicação mais detalhada de como se faz a tarefa, por exemplo. O autor afirma que a ajuda tem de ser correspondente à possibilidade que o aluno tem de trabalhar independentemente.

Em qualquer sala de aula e, principalmente em uma sala de aula “inclusiva”, existem diferentes alunos, com diferentes níveis de desenvolvimento real ou atual, bem como diferentes amplitudes de ZDI, ou seja, alunos em diferentes níveis de aprendizagem, com diferentes conhecimentos e habilidades, e por isso, é importante que o professor conheça tais diferenças e as considere em seu trabalho pedagógico, para que este tenha êxito.

Incidir sobre a ZDI é conhecer as diferentes habilidades e conhecimentos dos alunos, propondo atividades que tenham como base o que o aluno já conhece, mas que demandem a construção de novos conhecimentos. Quando o professor de Língua Portuguesa inicia um trabalho sobre algum aspecto formal da língua, interagindo com seus alunos, a partir de textos produzidos por eles, por exemplo, e não com a mera exposição da teoria sobre aquela determinada norma lingüística, totalmente desvinculada de seu uso, ele está certamente proporcionando um ensino-aprendizagem mais significativo, que parte de uma experiência do aluno com a língua, sua produção escrita, que também deve ter sido realizada em um contexto significativo, com um tema relacionado à sua vida, interesses ou necessidades. Conforme afirma Beatón:

O caráter de utilidade ou inutilidade de um conhecimento não provém da ênfase dada a ele pelos pais, mães, os professores e os adultos em geral, mas sim pelo valor que tenha para os alunos [...] em termos histórico-culturais, que chegue a possuir um sentido e um significado para o sujeito, tenha sido vivenciado positivamente. [...] Assim, aqueles conhecimentos cuja utilidade é desconhecida por quem os possui, não têm um sentido para o sujeito, não têm produzido vivências positivas, são rapidamente varridos da memória de sua atividade cognitiva. (BEATÓN, 2005, p. 254).

Como já foi citado, propiciar atividades em grupos que tenham um certo grau de heterogeneidade, ou seja, unir alunos com níveis diferentes de um mesmo conhecimento que se tenha como objetivo desenvolver, também é uma importante estratégia para se trabalhar sobre a ZDI dos alunos, permitindo uma interação que pode resultar em ganhos para todos eles. Aos menos experientes que aprendem com os mais experientes, e aos mais experientes que, ao ensinarem àqueles, têm a possibilidade de refletir sobre o seu conhecimento e desenvolvê-lo ainda mais. Porém, não se pode esquecer, como também já foi exposto, de que se deve sempre considerar os níveis de ajuda apontados por Beatón (2005) para que o ensino-aprendizagem não se dê como um processo *estéril*, conforme Vigotski (2001). Portanto, a diferença entre os níveis de conhecimento dos alunos não deve ser tão pequena que não permita uma interação produtiva, mas também não deve ser tão grande, de forma que os menos experientes não consigam participar de nenhum aspecto da atividade proposta, vivenciando uma situação que não possibilite a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Contudo, o que se nota na grande maioria das salas de aula, é um trabalho homogêneo, baseado em aulas expositivas, por meio das quais, há uma apresentação homogênea dos conteúdos, supondo-se que toda a classe apropriou-se destes, independentemente de suas diferenças, que não costumam ser relevadas. A questão de que existem diferenças individuais já é fato notório, há muito tempo, especialmente para os que estão envolvidos com Educação, porém, salvo exceções, tais diferenças não têm sido trabalhadas nas salas de aula, principalmente porque estas costumam ser encaradas como obstáculo para o desenvolvimento, quando na verdade, servem para indicar como o aluno deve ser estimulado e com que níveis de ajuda se deve começar e a que níveis chegar, para que se alcance uma maior autonomia e independência no desenvolvimento do aluno, conforme Beatón (2005).

Beatón (2005) afirma que o ensino-aprendizagem é um processo de interação entre o professor e o aluno, sendo que àquele cabe organizar e dirigir esse processo, de tal maneira que o aluno tenha uma participação ativa no processo de construção de conhecimento. Contudo, deve-se mais uma vez ressaltar que, para que o professor seja capaz de organizar e dirigir o processo ensino-aprendizagem eficientemente, é necessário que ele conheça o desenvolvimento anterior e atual do aluno, ou seja, as

experiências vivenciadas e o conhecimento acumulado, para que possa atuar em sua ZDI, propiciando sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento, pois o enfoque histórico-cultural não identifica desenvolvimento com aprendizagem e ensino, mas define que estes é que promovem o desenvolvimento, sendo que ambos não se dão na mesma condição e nem mesmo no mesmo momento, embora sejam processos estreitamente relacionados (BEATÓN, 2005).

A partir do que postulam Vigotski e Bakhtin, o aluno deve ser considerado como um ser histórico, que pertence a uma sociedade, a um grupo social, a uma cultura. É importante que ele seja compreendido, em suas diferenças e peculiaridades, já que o conhecimento que ele traz consigo está relacionado com as oportunidades e condições que o meio social lhe permitiram.

A respeito do processo de inclusão de alunos surdos no sistema regular de ensino, Silva (2001) ressalta que este não deve ser norteadado pela igualdade em relação aos ouvintes, mas pelas diferenças sócio-histórico-culturais que existem entre ambos.

Com relação aos surdos, é importante destacar que estes convivem em comunidades de surdos e de ouvintes e, por isso, o bilingüismo e o biculturalismo estão presentes em sua identidade.

O surdo que utiliza a Língua de Sinais para se comunicar deve ser considerado bilíngüe, porque, nesse caso, a LIBRAS é considerada como sua primeira língua, sendo a Língua Portuguesa, a segunda. A percepção sensorial do surdo é essencialmente visual e, por isso, seu acesso à modalidade oral do português é restrito ou inexistente. Conseqüentemente, o surdo tende a apresentar um domínio restrito sobre a Língua Portuguesa. O conhecimento sobre esse fato é de extrema importância, especialmente, para que o professor possa compreender e atribuir sentido às produções escritas de seus alunos surdos, as quais envolverão alternâncias e justaposições de ambas as línguas, especialmente da de sinais, já que esta assume um caráter mediador e de apoio para a produção escrita, mesmo não possuindo registro escrito.

Baseando-se em Vigotski, Góes (1999) afirma que a oportunidade de incorporação de uma Língua de Sinais, pelo surdo e, principalmente, nas situações de surdez congênita ou precoce em que há maiores problemas com relação ao acesso à

linguagem falada, é extremamente necessária, para que o surdo tenha condições mais propícias a expandir suas relações interpessoais, visto que destas dependem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e a construção de sua subjetividade. Apoiando-se, ainda, nas discussões de Vigotski sobre pensamento e linguagem, a autora ressalta:

[...] o que importa é o uso efetivo de signos, de quaisquer formas de realização, que possam assumir papel correspondente ao da fala. A linguagem não está necessariamente ligada ao som, pois não é encontrada somente nas formas vocais. (GÓES, 1999, p. 36).

A condição bicultural do surdo também está ligada ao seu desenvolvimento com as duas comunidades, de ouvintes e de surdos, e com as línguas oral e gestual que essas comunidades utilizam, respectivamente. Góes comenta que:

[...] análises relativas à condição bilíngüe do surdo tem recentemente orientado as atenções para a sua experiência cultural peculiar [...] Embora possam ocorrer separadamente, esses dois fenômenos se entrelaçam, no caso da surdez, pela vinculação de considerações sobre língua e identidade cultural, sobre participação em comunidades de ouvintes e de surdos. (GÓES, 1999, p. 44).

Essas colocações sobre a identidade dos surdos e, especificamente, sobre o inevitável vínculo entre língua e identidade cultural, apontam para a importância da linguagem no desenvolvimento humano, como será considerado a seguir.

4.2 A linguagem e seu papel central na constituição da consciência humana

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, a linguagem é que constitui o pensamento, a consciência. Segundo Vigotski, é por meio da linguagem que o indivíduo ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento. Bakhtin, por sua vez, afirma que sem o signo não há consciência, enfatizando também a importância da linguagem na constituição da subjetividade, tomando o processo de interação como o lugar produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, como centro organizador e formador da atividade mental. Ambos os

autores não concebem a linguagem apenas como instrumento de comunicação, mas como uma função reguladora do pensamento.

Para Vigotski, o pensamento e a linguagem são dois processos que se entrecruzam a partir de certo momento de desenvolvimento e se relacionam de forma dialética, numa relação de constituição recíproca (VIGOTSKI, 2001).

A fala da criança se desenvolve no plano das interações sociais e, ao ser internalizada, participa da organização das ações sobre os objetos, da construção do plano de funcionamento interno e das transformações dos processos mentais (GÓES, 1999, p.30).

Segundo Vigotski, no desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala têm raízes diferentes. Pode-se constatar no desenvolvimento da fala da criança um *estágio pré-intelectual* e no desenvolvimento de seu pensamento um *estágio pré-verbal* (VIGOTSKI, 2001, p. 133). Nessa fase, tanto o desenvolvimento da fala quanto o do pensamento seguem diferentes linhas, dão-se independentes um do outro.

Então, por volta de dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se para iniciar uma nova forma de comportamento. A curiosidade ativa e repentina pelas palavras e a conseqüente e rápida ampliação de seu vocabulário são indícios desse momento crucial em que o pensamento se torna intelectual (VIGOTSKI, 2001). Conforme Montoya (1995, p. 27-28), “a fala, que num primeiro momento serve à função afetiva e de contato [...] num segundo momento adquire uma função intelectual.”

O desenvolvimento cultural só pode constituir-se na linguagem, a qual é concebida como instância de significação na relação do homem com as coisas, com outros homens e consigo próprio.

Em relação aos surdos, embora, inicialmente, tenha se apresentado favorável à oralização, Vigotski acabou avançando no sentido de considerar a *mímica*, termo que ele utilizava ao se referir à linguagem de sinais da época, atualmente denominada Língua de Sinais, como elemento fundamental para o desenvolvimento lingüístico e cognitivo dos mesmos, além de mediadora na aprendizagem. Para o autor, a Língua de Sinais, ou seja, os gestos ou sinais criados pelo surdo para sua comunicação representam a solução para que os surdos possam comunicar-se de maneira efetiva, o que o mesmo não notava no caso de surdos treinados na linguagem oral:

[...] a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (VYGOTSKY, 1989, p. 190).

Conforme já foi mencionado, por muito tempo, a primeira medida tomada em relação à educação dos surdos foi a oralização. Por melhor que seja o trabalho de oralização, não se pode dizer que, nesse processo, o surdo esteja penetrando na corrente da comunicação, pois o seu contato com a língua não se dá de maneira natural e espontânea.

Segundo Bakhtin e Vigotski, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada. Eles a assimilam de forma inconsciente e não intencional, utilizando-a progressivamente e, assim, vão penetrando e mergulhando na corrente da comunicação verbal, de modo que sua consciência vai sendo formada e vai adquirindo seu conteúdo (BAKHTIN, 1986; VIGOTSKI, 2001). É dessa maneira que o surdo adquire a Língua de Sinais, quando lhe é possibilitado o convívio com pessoas que a utilizam.

Como já foi apontado anteriormente, a LIBRAS, já legalmente afirmada como língua oficial da comunidade surda brasileira, segundo a Lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é reconhecida como a língua materna dos surdos. Porém, vale ressaltar que ainda existem surdos que não a utilizam para se comunicar, provavelmente, por conta da oposição à, então, Linguagem Brasileira de Sinais, durante o período em que a oralização foi adotada como método educacional do surdo (SOARES, 1999). Conforme foi ressaltado no segundo capítulo do presente trabalho, mesmo as propostas que sucederam o oralismo, como a comunicação total e o bimodalismo, embora considerassem a importância dos sinais no ensino aos surdos, não proporcionaram uma comunicação em LIBRAS na sala de aula, utilizando, na verdade, vários outros sistemas de comunicação criados pelos próprios professores ouvintes, baseados na estrutura da Língua Portuguesa, para que esta fosse ensinada aos surdos.

Contudo, como Vigotski, outros pesquisadores têm destacado a importância do uso da LIBRAS pelo surdo, entre os quais, Ferreira-Brito (1993), Góes (1999), Lulkin (1998), Martins (1998), Quadros (1997), Silva (2001) e Skliar (2001). É por meio dela

que o surdo se integra em uma comunicação efetiva, por meio da qual acontece o despertar e a formação de sua consciência, o desenvolvimento de suas funções cognitivas.

Quadros afirma que as Línguas de Sinais são:

[...] naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema lingüístico para expressarem idéias, sentimentos e ações. (QUADROS, 1997, p. 47).

A autora ressalta que as Línguas de Sinais são sistemas lingüísticos passados de geração em geração de pessoas surdas e, como as demais línguas naturais, vão se transformando com o passar do tempo.

Em relação às diferenças entre línguas orais-auditivas e línguas visuo-espaciais, é interessante destacar :

[...] que os universais lingüísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sóciolingüísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, o que vem confirmar que as línguas que utilizam a modalidade visuo-espacial são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as que utilizam a modalidade oral-auditiva. (SALLES et al., v. 1, 2004, p. 85).

Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, v. 1) afirmam que três propriedades se manifestam na aquisição da língua materna. A primeira é a *universalidade*, que corresponde ao fato de que todas as crianças adquirem uma língua natural, em condições normais; a segunda diz respeito à *uniformidade*, que está relacionada às semelhanças no processo de aquisição, apesar das consideráveis diferenças nos estímulos do ambiente; e, finalmente, a terceira corresponde à rapidez que, por sua vez, define-se em comparação com a manifestação de outras habilidades como o raciocínio com números, entre outras.

As três propriedades citadas acima demonstram, consoantemente com as idéias de Vigotski e Bakhtin, que a apropriação da língua materna se dá de maneira natural e não como um processo de tentativa e erro ou de imitação que, por sua vez, pode ser observado na aquisição de uma segunda língua. Assim, a Língua de Sinais constitui a modalidade ideal na aquisição da língua materna pelo surdo. “De fato, as características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser

comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes.” (SALLES et al., v. 1, 2004, p. 77).

Considerando que a LIBRAS é a língua materna do surdo, a Língua Portuguesa será para ele como uma língua estrangeira, que será aprendida por intermédio da própria Libras, a qual constitui a sua consciência lingüística. Segundo Vigotski (2001, p. 354), “O aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apóia com toda evidência em um determinado nível de desenvolvimento da língua materna.”

Segundo Bakhtin e Vigotski, no processo de aquisição de uma língua estrangeira, a consciência, já formada por meio da língua materna, se confronta com uma língua pronta, que deve ser apropriada intencionalmente (BAKHTIN, 1986; VIGOTSKI, 2001). No entanto, como o surdo é privado do contato com a oralidade da Língua Portuguesa, é por intermédio da linguagem escrita que sua aprendizagem se dará e, como a Libras não possui registro escrito, é imprescindível que o surdo vivencie situações que lhe façam compreender a função social da linguagem escrita, o seu uso, para que ele tenha interesse em aprendê-la.

Conforme Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, v. 1, v. 2), o letramento é condição e ponto de partida na aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo, sendo que esta deve ser ensinada como segundo língua, pressupondo-se a LIBRAS como a primeira, a qual será utilizada pelo aprendiz como apoio para o desenvolvimento da aprendizagem e, igualmente, em suas produções escritas. Nesse sentido, convém desenvolver estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo e, principalmente, sua condição bilíngüe e bicultural.

Vigotski aponta que a criança pode ser alfabetizada desde que sinta a necessidade da linguagem escrita. O autor ressalta que, na escola, não se realiza um trabalho que leve o aluno a se conscientizar dessa necessidade de se saber ler e escrever, que o estimule a desejar dominar a linguagem escrita. Embora Vigotski tenha feito tais considerações há muitos anos atrás, essas se fazem bastante atuais, ao considerarmos os problemas que a educação ainda enfrenta, atualmente, no início do século XXI.

A crítica de Vigotski recai sobre um ensino artificial de escrita, que enfatiza o domínio das regras ortográficas e a boa caligrafia, deixando a linguagem escrita viva a

um plano posterior. O autor destaca a importância de uma prática que promova a interação do aluno com textos escritos, com o professor e com os outros alunos, permitindo uma vivência da função social da escrita, para que, assim, o próprio aluno compreenda a sua importância e, conseqüentemente, deseje aprendê-la e dominá-la.

Embora, nesse início do século XXI, não se note mais a existência de exercícios de caligrafia nas escolas, a preocupação com o erro ortográfico, vocabular e gramatical ainda tem sido central no ensino de Língua Portuguesa. O conceito de erro tem sido discutido, já há bastante tempo, por alguns escritores e estudiosos brasileiros da língua, como, por exemplo, Rui Barbosa (1849-1923), João Ribeiro (1921) e Mário Marroquim (1931). Marcos Bagno (1997, 1999, 2007), entre outros, ressalta que há distância entre o que a tradição gramatical e o ensino conservador chamam de “Língua Portuguesa”, conjunto de regras baseadas na língua de Portugal, e a língua que os brasileiros, realmente, utilizam.

Contudo, o que acentua ainda mais tal distância, é o modo como essas questões normativas da língua têm sido trabalhadas, na escola. O ensino de língua tem, muitas vezes, não apenas privilegiado as definições, as classificações, as regras normativas como um todo, mas também tem separado essas questões da própria prática de linguagem, como processo vivo, concreto, histórico e social.

Estudiosos como Geraldini (1993) e Jolibert (1994, v. 1, v. 2) enfatizam a importância de ensinar a linguagem escrita, por meio de projetos pedagógicos que envolvam assuntos do interesse dos alunos e que demandem práticas reais de leitura e escrita, em um trabalho que evidencie a função social da linguagem escrita. Por meio de tais práticas, pode-se refletir, de maneira mais contextualizada, sobre os aspectos sistemáticos da língua, demonstrando a funcionalidade e importância destes no uso da escrita.

Retomando o que já foi apontado no terceiro capítulo, referente às “diferentes concepções de língua”, o texto passa a ser concebido como uma seqüência indefinida de palavras e frases, e a leitura, nesse contexto, passa a ser encarada como um processo linear de compreensão vocabular, de palavra por palavra, o que a torna desgastante, principalmente para o aluno surdo, que possui um vocabulário mais restrito (CORACINI, 2002; PEREIRA & KARNOPP, 2003).

Segundo Vigotski, a capacidade puramente mecânica de ler mais freia do que impulsiona o desenvolvimento cultural. O autor cita a leitura de crianças com problema mental como um claro exemplo de incompreensão do que se lê, pois se concentram em cada palavra isolada de seu contexto e não conseguem orientar-se no sistemas de relações do texto, seguindo para o seu sentido.

Vigotski (1995) também comenta sobre as vantagens da leitura silenciosa sobre a leitura em voz alta. Na primeira, os olhos fixam-se menos nas linhas, se movimentam mais rapidamente, e retornam muito menos ao que já foi visto e, conseqüentemente, a leitura torna-se muito mais rápida. Na segunda, ao contrário, a vocalização dos símbolos visuais passa a ser uma preocupação a mais para o leitor, quando não é a única, o que acaba atrasando e dificultando a leitura. O autor vai além, comentando sobre uma certa relação existente entre a velocidade da leitura e a compreensão, a qual não é, necessariamente, decorrente de uma leitura mais lenta. Pelo contrário, a compreensão ocorre de maneira mais rápida e, por isso mais eficazmente, quando os processos que envolvem a leitura se dão com mais rapidez. Segundo o autor, “o símbolo visual vai se libertando cada vez mais do símbolo verbal. Se recordamos que a idade escolar é a idade da formação da linguagem interior, torna-se evidente que meio de percepção da linguagem interna tão poderoso temos na leitura silenciosa [...]” (VIGOTSKI, 1995, p. 198, tradução nossa).

Pesquisadores mais contemporâneos, como Foucambert (1994, 1998) e Frank Smith (2003), também têm enfatizado esses aspectos da leitura. Na verdade, na escola, sempre existiu uma tendência a atribuir a qualidade de bom leitor ao aluno que soubesse ler em voz alta, pronunciando muito bem todas as palavras, sem titubear, desde os tempos da escolástica (MANGUEL, 1997). Dessa forma, a pronúncia era mais valorizada do que a própria compreensão. Porém, se a leitura em voz alta pode prejudicar a compreensão do ouvinte, que dirá do aluno surdo que, certamente, empregará todo o seu esforço para decodificar cada fonema, provavelmente, sem muito êxito e, o pior, sem compreender o que está apenas tentando decodificar em sons.

É certo que a leitura em voz alta é uma forma de leitura que se faz necessária em alguns momentos e cabe à escola tornar o aluno competente em todas as suas modalidades (em voz alta, silenciosa, para encontrar uma informação específica, para

um entendimento geral do texto, etc.), porém, a prática exclusiva da leitura em voz alta, além de poder dificultar a compreensão dos alunos, acaba sendo uma forma de exclusão dos alunos surdos.

Uma outra importante conclusão de Vigotski é que ler e escrever não é o mesmo que realizar um hábito mecânico como vestir-se, com relações externas entre o significante e o significado apenas, mas dominar a linguagem escrita, sendo capaz de construir sentido ao que se lê e de expressar o próprio pensamento por meio dela. Partindo desse pressuposto, “é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrever as letras”, ou seja, é preciso que o aluno vivencie a prática da escrita, concretamente, para que possa incorporar sua função social e dominá-la (VIGOTSKI, 1995).

Com base nos estudos de Kretschmer e Kretschmer, Pereira e Karnopp ressaltam que “os alunos surdos, como os ouvintes, aprendem a sintaxe na medida em que se envolvem em trocas conversacionais, em escritas interativas ou em diálogos autênticos.” (PEREIRA & KARNOPP, 2003, p. 167).

Vigotski (2001, p. 312) afirma que a escrita não é:

[...] uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita. [...] É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material. (VIGOTSKI, 2001, p. 312).

Baseando-se em Delacroix (1873-1937), Vigotski critica a consideração da escrita como uma mera representação mecânica da fala, afirmando que, na verdade, se trata de um sistema especial de símbolos, cuja peculiaridade reside em representar, de início, um simbolismo de segundo grau, ou seja, mais ligado à linguagem oral que, neste primeiro momento, é a intermediária entre o símbolo escrito e o objeto representado. Tal simbolismo pode passar, então, pouco a pouco, de segundo a primeiro grau, transformando-se em um simbolismo direto, o que corresponde à extinção gradual da linguagem oral como intermediária da linguagem escrita, a qual passa a simbolizar diretamente os objetos designados, bem como suas relações recíprocas (VIGOTSKI, 1995). No caso dos surdos, o simbolismo de segundo grau está ligado à linguagem visual (Língua de Sinais), e não à oral.

O autor chama a atenção para o ensino da escrita do ponto de vista histórico e aponta que o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa e complexa história, que se inicia antes mesmo de a criança começar a estudar a escrita na escola. Por isso, é importante que, como já foi ressaltado, o professor conheça seu aluno e o conhecimento que ele traz consigo, o qual será a sua base de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Bakhtin (1986), o meio social e o momento histórico determinam a língua e são por esta refletidos, ou seja, a língua reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade.

Vigotski (2001) ressalta que a criança aprende a língua estrangeira já dominando o sistema de significados de sua primeira língua, transferindo-o para a esfera da outra língua. Considerando que a Língua de Sinais é a língua do surdo, suas produções escritas, freqüentemente, apresentarão as características dessa língua que diferem das da Língua Portuguesa em vários aspectos, como fora apontado anteriormente.

Bakhtin privilegia a “relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra” (Bakhtin, 1986, p. 83). Para ele, homem e linguagem não são categorias estranhas uma a outra, mas, sim, produtos um do outro, e por isso, considera o autor ou locutor de um discurso como um sujeito histórico que exprime sua vida interior.

Dessa forma, ao se levar em conta o locutor surdo, conforme a abordagem bakhtiniana, torna-se mais fácil construir o sentido de seu enunciado, considerando-se que este reflete o que ele é, suas vivências e conhecimentos.

Uma das principais dificuldades que o surdo, geralmente, apresenta, em sua produção escrita no português, é a de organizar seqüencialmente o pensamento em cadeias coesivas, ligando palavras, orações, períodos e parágrafos. Porém, esse fato não significa que os textos produzidos por surdos não têm coerência, pois, “embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos com aspectos distintos: a primeira diz respeito prioritariamente à forma, já a outra, ao aspecto semântico-lógico. Logo, a condição básica do texto é a coerência.” (SALLES et al., 2004, v. 2, p. 35).

Assim sendo, é importante que o professor valorize a coerência presente nos textos escritos de seu aluno surdo, para que vá construindo sentido na leitura desses textos, pois, compreendendo os enunciados do seu aluno, o professor poderá conhecer melhor o seu nível de aprendizagem e terá maior facilidade para explicar as normas da Língua Portuguesa de uma maneira mais significativa, ou seja, a partir das próprias produções, para que, assim, o aluno possa progredir em seu uso da linguagem escrita.

Bakhtin aponta que o enunciado é o produto da interação entre dois indivíduos, mesmo que o interlocutor não esteja presente, como ocorre no caso do enunciado escrito. Nesse sentido, Geraldi (1993), também adepto às idéias do autor, coloca cinco pontos imprescindíveis na elaboração de um texto escrito. Para esse autor, é necessário que

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz [...];
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 1993, p. 137).

Geraldi destaca que esses pontos devem ser efetivados na escola de maneira significativa, real, para que, dessa forma, se produzam discursos e não um amontoado de palavras sem sentido.

Muitos surdos e, certamente, alguns alunos ouvintes, tendem a escrever um monte de palavras que, juntas, não formam um todo significativo e também não conseguem compreender um texto. Muitos julgam que isso se dá pelo limitado repertório vocabular que possuem. Porém, diversas pesquisas têm demonstrado que o grande mal está em se privar o surdo de conhecer a função social da escrita, por meio de um trabalho que valoriza o uso da língua escrita, como o que apontou Geraldi, e também em privá-lo da relação com textos escritos significativos e em se trabalhar a compreensão textual como um processo de identificação de palavra por palavra.

Baseado na mesma ordem que se desenvolve a evolução da língua, Bakhtin propõe a seguinte ordem metodológica para o estudo da língua:

- 1) As formas e os tipos de interação em ligação com as condições concretas em que se realiza
- 2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;

3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 1986, p. 124).

O autor destaca que, para se estudar as formas das enunciações, convém não separá-las do que ele denomina de curso histórico das enunciações. Segundo Bakhtin, cada enunciação é determinada pela situação concreta em que se realiza e por seu auditório, ou seja, o interlocutor ou interlocutores.

Observando-se a ordem metodológica para o estudo de língua, exposta por Bakhtin, pode-se fazer uma ligação de suas fases com as atividades *lingüísticas*, *epilingüísticas* e *metalingüísticas*, respectivamente, explicitadas por Geraldi (1993).

Geraldi concebe as atividades *lingüísticas* como as que, “praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1993, p. 20). Já, as atividades *epilingüísticas*, embora também praticadas nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto. E as atividades *metalingüísticas*, por sua vez, são aquelas que tomam a própria linguagem como objeto e, por isso, correspondem a análises sistemáticas da linguagem, construindo conceitos, classificações, etc.

Como já foi mencionado, pode-se fazer um paralelo em que a seqüência dos passos metodológicas de Bakhtin corresponderia, exatamente, à seqüência explicitada por Geraldi. É interessante frisar aqui que, tanto Bakhtin como Geraldi, enfatizam as atividades *epilingüísticas* como imprescindíveis para a realização das atividades *metalingüísticas*. Bakhtin, por exemplo, é claro ao iniciar a descrição de seu terceiro passo ainda referindo-se ao segundo: “A partir daí...” (BAKHTIN, 1986, p. 124), ou seja, a partir do domínio funcional, contextualizado, das regras de uso da língua, deve-se seguir com as atividades de metalinguagem.

Certamente, estas colocações são indispensáveis para o ensino da língua. O aluno deve ser levado a vivenciar a função social da escrita, refletindo “*epilingüisticamente*” sobre suas formas, e não apenas decorando conceitos (muitas vezes, para um período curto de tempo, como para a realização de um teste escolar, por exemplo), para que, assim, com base nestas reflexões primordiais, ele também

alcance o domínio sistemático ou metalingüístico, passando a controlar, cada vez mais intencionalmente e deliberadamente, o uso que faz da língua.

As atividades epilingüísticas são de suma importância para o aluno surdo, para que este compreenda o funcionamento da língua. Quando o ouvinte entra na escola, ele já possui um conhecimento sobre a língua e seu uso, o que facilita a sua aprendizagem, principalmente, se esse conhecimento for considerado no ensino. O surdo, no entanto, é privado dessa relação direta com a Língua Portuguesa, de várias informações sobre ela e também sobre o mundo.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos, Vigotski deixa clara a importância dos conhecimentos que a criança vivencia e adquire fora da escola (conhecimentos espontâneos) como base para os conhecimentos que serão aprendidos dentro dela (conhecimentos científicos), e vice-versa.

No processo de aprendizagem escolar, a criança evolui do conceito espontâneo para o científico, troca o simples registro do fenômeno pela associação a grupos de fenômenos e atinge o ponto fundamental da *generalização*, isto é, do conceito propriamente dito, passando a ser capaz de, não apenas descrever um fenômeno, mas de explicá-lo (VIGOTSKI, 2001).

Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos estão interligados por complexos e profundos vínculos internos. Os espontâneos abrem caminho para que os científicos cresçam, pois criam “uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito”. Da mesma forma, os conceitos científicos abrem caminho para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, preparando “uma série de formações estruturais indispensáveis à apreensão das propriedades superiores do conceito” (VIGOTSKI, 2001, p. 349). Em suma, um depende do outro para que o processo de aprendizagem se efetive. O conceito espontâneo caminha em direção às propriedades mais superiores, à generalização, ou seja, do objeto para o conceito, ao passo que o conceito científico caminha das propriedades mais complexas para as mais inferiores, do conceito para o objeto, para a experiência a que este está vinculado.

Nesse sentido, Vigotski aponta que “o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele.” (VIGOTSKI, 2001, p. 349). Com relação aos surdos, essa afirmação do autor implica em, pelo menos, dois pontos que devem ser frisados ou reafirmados: a importância da Libras e a necessidade de que o professor ensine, partindo de contextos concretos e significativos.

A Libras é indispensável para que o surdo possa compreender tudo o que está a sua volta, para o seu desenvolvimento cognitivo e social, enfim, para que ele possa desenvolver os conceitos espontâneos que lhe darão base para o desenvolvimento dos conceitos científicos na escola.

O neurologista Oliver Sacks comenta sobre a importância da Língua de Sinais no desenvolvimento do surdo:

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ficar permanentemente retardado e prejudicado [...] Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos 3 anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso da língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorra o inverso. (SACKS, 1998, p. 44).

O segundo ponto corresponde ao fato de que, se o surdo, como qualquer outro, precisa atingir um certo nível de desenvolvimento dos conceitos espontâneos para poder desenvolver os conceitos científicos, é necessário que o professor parta sempre de um ensino contextualizado, com experiências que possam suprir a provável limitação do aluno surdo em relação a vários conhecimentos lingüísticos e culturais, ou seja, que o levem a atingir o nível ideal de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, de forma a possibilitar que os conceitos científicos se desenvolvam.

Como Vigotski, Bakhtin também faz críticas a um estudo de língua que a considere e a apresente como um sistema homogêneo, acabado e fechado, cujas normas, cabe ao aluno decorar. Ambos os autores concebem a linguagem, como constitutiva e reguladora do pensamento ou consciência, enfatizando, inclusive, a flexibilidade da língua, em que o significado das palavras não resulta de uma simples ligação associativa entre uma forma sonora e um conteúdo concreto e estático, mas da situação concreta em que são empregadas em um discurso, considerando-se a

consciência dos que nele estão envolvidos, ou seja, o sentido das palavras é construído de maneira sócio-histórico-cultural.

4.3 O sentido como um campo mais amplo da significação

Concebendo a língua como atividade discursiva entre dois sujeitos e não como um instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, Vigotski e Bakhtin enfatizam a sua complexidade e dinamicidade.

Bakhtin (1986, p. 86) transcreve as palavras de Saussure: “A língua não é função do sujeito falante, ela é um produto que o indivíduo registra passivamente”, e se contrapõe a elas, afirmando que, no momento em que o locutor está construindo a sua enunciação, a flexibilidade da língua é mais importante do que seu engessamento, ou seja, é necessário que a forma lingüística se torne um signo adequado à situação concreta de sua enunciação.

O autor diferencia tema e significado, sendo o primeiro referente ao sentido da enunciação completa e determinado tanto pelas formas lingüísticas do enunciado, consideradas como o aparato técnico do tema, como pelos elementos não-verbais da situação. Já o significado é fundado em uma convenção e representa apenas uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.

O tema corresponde a um sistema de signos dinâmico e complexo que se adapta às condições concretas da enunciação. Nesse sentido, uma palavra representa uma multiplicidade de significações.

Bakhtin atribui ao tema o estágio superior real da capacidade de significar de maneira determinada. Só se apreende o tema mediante uma compreensão ativa, pois, segundo o autor, toda palavra orienta-se para uma resposta, ou seja, solicita uma apreensão ativa, concreta, e determina uma série de inter-relações complexas com o compreendido, pois o discurso se produz em função do outro (MARTINS, 1998).

Nas palavras de Bakhtin:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1986, P. 95).

O autor ressalta que a palavra isolada de seu contexto e aprendida por associação com seu equivalente lingüístico, torna-se um sinal, estático e único, o que faz com que o ato de reconhecimento acabe por adquirir um peso muito forte no processo de compreensão, em detrimento da própria compreensão. Partindo desse pressuposto e, tendo em vista que esse era exatamente o método mais executado no ensino de língua aos surdos (a associação entre a palavra escrita e o seu objeto correspondente, ou ao sinal correspondente, ou até mesmo à sua forma oralizada), pode-se dizer que, esse trabalho realizado com os surdos resultou em uma prática de leitura como ato de reconhecimento, e não de compreensão. É o que Pereira denomina de compreensão vocabular, e não textual (SÃO PAULO, 2005; PEREIRA & KARNOPP, 2003).

Bakhtin aponta que um “método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável” (BAKHTIN, 1986, p. 95). É o que se pode observar na ordem metodológica proposta pelo autor, já explicitada anteriormente, em que ele ressalta que o exame das formas da língua deve, impreterivelmente, partir de enunciações ligadas às condições concretas em que se realizam.

Geraldi (1993) aponta que é no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja como conjunto de formas, seja como discurso que remete a uma relação intersubjetiva. Para esse autor, centrar o ensino no texto é ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua.

Vigotski também critica as tendências que concebem o significado como imutável e constante. Baseando-se em Paulhan (1884-1968), o autor ressalta o predomínio do sentido sobre o significado, destacando que este é dependente da palavra, tal como é fixada no dicionário, estando totalmente ligado a ela pelo sistema lingüístico, enquanto que o sentido possui uma relação de maior independência da palavra, sendo, portanto, mais dinâmico e flexível, conforme a situação contextual.

Conforme Vigotski (2001, p. 408), “uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra”. A palavra incorpora os conteúdos intelectuais e afetivos de todo o contexto que a envolve e daí vem sua nova significação, o seu sentido que, por isso, torna-se sempre único a cada situação que se dá.

Segundo Vigotski (2001, p. 467), “o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra e não com os sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase e não com palavras isoladas”. Trazendo essas considerações do autor para o contexto pedagógico, o fato de um aluno conseguir pronunciar todas as palavras de um texto, de maneira corrente, não quer dizer que ele compreenda esse texto. E não é porque um aluno, seja ele surdo ou ouvinte, não conhece algumas palavras de um determinado texto, que ele não esteja apto a compreendê-lo. Por isso, é importante que haja na escola um trabalho diferenciado de compreensão textual, em que o aluno possa fazer inferências sobre o texto que está lendo, a partir de seu contexto mais amplo, o qual lhe permitirá preencher os sentidos das lacunas formadas pelas palavras ainda não conhecidas, facilitando para que, então, tais palavras também passem a fazer parte de seu repertório.

Em relação à escrita do aluno surdo, considerando-se a supremacia do sentido sobre o significado, torna-se mais fácil construir sentido ao que esse aluno escreve, para que, inclusive, se tenha maiores condições de ajudá-lo a melhorar suas produções. Tanto os alunos surdos quanto os ouvintes devem ser estimulados a escrever, e o resultado de seus textos escritos deve ser o ponto de partida para um trabalho com a sistematização da língua, baseado nas dificuldades e necessidades que eles apresentem (JOLIBERT, 1994, v. 2).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Tendo conhecimento de minha experiência com o letramento de surdos jovens e adultos, durante o período da graduação, a Assistente Técnico-Pedagógica da Diretoria de Ensino da Região de Assis contatou-me, solicitando que fosse uma de suas colaboradoras em encontros de orientações técnicas para professores de Língua Portuguesa da rede, que tivessem alunos surdos em suas salas de aula.

Ciente da importância e necessidade da formação continuada para professores que estão trabalhando em salas inclusivas, bem como de estudos que enfoquem esse complexo processo de inclusão escolar, aceitei a oportunidade, pedindo autorização para que, além de colaboradora, pudesse também desenvolver a presente pesquisa. Então, com a autorização da Diretoria de Ensino e com a concordância dos professores participantes dos encontros, os quais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando sua participação e a realização do estudo, iniciou-se o trabalho.

Os encontros de formação continuada, intitulados *Ensino de Língua Portuguesa para surdos*, tiveram início no ano de 2005, com o objetivo de dar subsídios, orientações teóricas e práticas, possibilitando constantes reflexões e trocas de experiência, a fim de que, conjuntamente, um conhecimento educacional relevante fosse construído, para o enfrentamento do desafio da inclusão escolar.

A pesquisa foi realizada nos encontros de formação continuada realizados em 2005 e 2006. No ano de 2005, somaram-se 24 horas de encontro e, em 2006, 40 horas, perfazendo-se um total de 64 horas.

Considerando-se que a característica chave deste trabalho foi a união entre investigação e colaboração, pode-se dizer que tratou-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada no método dialético, em uma perspectiva sócio-histórica, tendo sido realizada nos moldes da pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa nasceu e se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos métodos empiristas, baseados no positivismo (GATTI,

2004). Essa sistemática de investigação centra-se na descrição discursiva de propriedades intrínsecas a um objeto ou evento singular, e não na quantificação de propriedades matemáticas modeladas próprias a uma classe de objetos ou eventos (BROENS, PETRUCI & LEMES, 2004).

Bogdan e Biklen (1994) apontam como características essenciais da pesquisa qualitativa: o ambiente natural como sua fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; o fato de os dados coletados serem predominantemente descritivos; a preocupação com o processo ser maior do que com o produto ou resultado; o pesquisador considerar a visão dos fatos na perspectiva dos participantes; a análise dos dados tender a seguir um processo indutivo.

Dessa forma, para cumprir com o principal objetivo de analisar o processo e os efeitos de encontros de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, do ensino regular, que estão vivenciando, em suas salas de aula, o processo de inclusão escolar, optou-se pela pesquisa qualitativa, já que o trabalho se desenvolveu segundo as características acima mencionadas, ou seja:

- a) o ambiente natural como fonte direta de dados: os dados foram obtidos nos encontros de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino de Assis - SP, sendo que parte deles são provenientes de observações realizadas nas salas de aula de três dos professores participantes da pesquisa;
- b) o pesquisador como principal instrumento: freqüentei os encontros, colhendo todos os dados, além de ter participado como colaboradora;
- c) os dados coletados são predominantemente descritivos: há descrição do ambiente, de situações, análise descritiva dos questionários, observação de aulas;
- d) a preocupação com o processo é maior do que com o produto ou resultado: tanto as ações investigativas quanto as ações colaborativas partiram das necessidades e situações observadas ou compartilhadas pelos professores participantes durante o processo;
- e) o pesquisador considera a visão dos fatos na perspectiva dos participantes: a partir dos relatos dos professores nos encontros e dos questionários abertos realizados, foi possível o acesso à situação dos docentes que vivenciam o processo de inclusão

escolar, suas inseguranças, dificuldades e estratégias, suas concepções sobre prática de leitura, bem como sua avaliação dos encontros e do processo de inclusão escolar em que estão envolvidos;

- f) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo: na análise dos dados da pesquisa, procurou-se relacionar dialeticamente os aspectos específicos e os gerais, focalizando o particular como instância de totalidade. Ao compreender os professores participantes da pesquisa, pôde-se compreender também o contexto maior, ou seja, como o processo de inclusão escolar tem acontecido e a importância da formação do professor, para que realmente ocorra. Também buscou-se detectar as possíveis contradições emergentes dos dados obtidos ao longo do processo de pesquisa. Vale ressaltar, ainda, que a partir de tais dados, procurou-se também a relação destes com os textos teóricos utilizados, para seu questionamento ou explicação.

Na abordagem qualitativa, o pesquisador não está em uma posição em que fala do objeto, mas, sim, com o objeto. Trata-se, portanto, de uma relação dialógica, e não monológica, entre ambos. Nessa relação, tanto o investigador quanto o investigado são sujeitos em interação e têm participação ativa e determinante no processo de investigação.

Conforme Broens, Petrucci e Lemes (2004), o método dialético, em que se fundamentou a presente pesquisa, procura contestar uma realidade posta, enfatizando suas contradições. “Fundamenta-se numa concepção dinâmica da realidade e das relações dialéticas entre sujeito e objeto, conhecimento e ação, teoria e prática.” (BROENS, PETRUCI e LEMES, 2004, p. 12).

A marca principal da pesquisa-ação e de outras pesquisas colaborativas é “a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para a reflexão sobre a prática, críticas partilhadas e mudanças apoiadas.” (CLARK et al. apud MIZUKAMI, 2004, p. 209). Por isso, essa pesquisa se deu nos moldes da pesquisa-ação, a fim de que um conhecimento educacional relevante fosse construído, por meio da reflexão e do diálogo entre educadores (participantes e pesquisador) desejosos em aprimorar o seu trabalho.

Na linha da pesquisa-ação em Educação, os professores são considerados mediadores e produtores de conhecimento, pois somente eles, por vivenciarem os contextos educacionais, podem contribuir com compreensões valiosas para o processo de produção de conhecimento.

De acordo com Pádua (2004):

[...] a questão dos procedimentos é uma questão instrumental, portanto referem-se à prática do pesquisar, como um conjunto de técnicas que permitem o desenvolvimento desta atividade nos diferentes momentos de seu processo. Neste sentido, as técnicas, que auxiliam e possibilitam elaborar um conhecimento sobre a realidade, não podem se caracterizar como instrumentos meramente formais, mecânicos, 'descolados' de um referencial teórico que as contextualize numa totalidade mais ampla." (PÁDUA, 2004, p. 13).

Nesse sentido, após discorrer sobre o referencial teórico em que se fundamentou este trabalho, passarei à descrição dos instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados, ou seja, as técnicas que permitiram o desenvolvimento da pesquisa nos diferentes momentos de seu processo.

As interlocuções dos participantes nos encontros de formação continuada subsidiaram esta pesquisa e, para tanto, foram documentadas por meio de registro escrito, sendo que, nos encontros ocorridos no ano de 2006, também optou-se pela utilização de um gravador, além das anotações de *campo*, para se obter maior detalhamento dos aspectos relevantes para a pesquisa, tendo-se considerado que as reuniões do referido ano passariam a ser mais freqüentes e também demandariam uma maior participação de minha parte.

Questionários abertos foram realizados, ao longo dos encontros, visando ao aprofundamento da investigação, na melhor compreensão sobre as particularidades e os pontos comuns entre os sujeitos envolvidos.

Durante os encontros, os professores foram convidados a trazer atividades de leitura e escrita realizadas em suas salas de aula. Tais atividades foram descritas e analisadas, a fim de se observar as concepções de leitura e escrita nelas refletidas, se houve aplicação do conhecimento construído por meio do material teórico proposto, do compartilhar de experiências e das constantes reflexões, e os resultados obtidos.

Visitas às escolas de três dos professores participantes também foram realizadas, sob a concordância da Diretoria de Ensino, dos dirigentes das escolas, bem

como dos próprios professores, a fim de se observar sua prática pedagógica, visando-se alcançar mais dados que pudessem evidenciar as dificuldades enfrentadas e, especialmente, os efeitos dos encontros de formação continuada sobre a prática na sala de aula.

Todos os dados obtidos por gravações, observações, atividades trazidas ou realizadas pelos professores no decorrer dos encontros e questionários abertos, foram descritos e analisados.

Foi realizada análise comparativa entre todos os dados coletados, destacando-se os pontos comuns e as particularidades existentes entre eles, bem como suas contradições, buscando-se relacioná-los ao referencial teórico já exposto e ao contexto mais amplo em que estão inseridos.

5.1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

A população alvo da pesquisa corresponde a vinte e cinco professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, de escolas estaduais da região de Assis-SP, que possuem alunos surdos em suas salas de aula, sendo que destes, dez participaram dos encontros de formação continuada desde o seu início, em 2005, e quinze começaram a participar no início do ano de 2006.

Freitas (2004, p. 89) aponta para a relevância do enfoque sócio-histórico como base para a pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva, deve-se “focalizar o particular como instância de totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto”. Assim sendo, o primeiro questionário aberto (anexo A) realizado na pesquisa trata, especificamente, da formação dos professores, para que se pudesse traçar um perfil, com dados que, certamente, auxiliarão na análise dos demais dados da pesquisa.

A descrição dos dados dos professores participantes da pesquisa é a seguinte:

Na tabela 1 é mencionada a distribuição dos professores, de acordo com o sexo.

SEXO	Número de professores	%
Feminino	23	92
Masculino	2	8
Total	25	100

Tabela 1: Distribuição dos professores estudados, segundo o sexo

O grupo ficou composto por vinte e cinco professores, como já foi mencionado, sendo 92% do sexo feminino e 8% do masculino.

Na tabela 2, pode-se observar a distribuição dos professores participantes, segundo a idade.

IDADE	Número de professores	%
Abaixo de 35 anos	4	16
Entre 35 e 45 anos	11	44
Entre 46 e 55 anos	6	24
Acima de 55 anos	2	8
Não responderam	2	8
Total	25	100

Tabela 2: Distribuição dos professores estudados, conforme a idade

Conforme a tabela 2, a maioria dos professores (44%) que compõem o grupo estudado possui entre 35 a 45 anos.

Para possibilitar uma visão geral das características de cada sujeito da pesquisa, sob os aspectos: município em que residem e em que trabalham, tempo de docência, tempo de trabalho com alunos surdos, série em que lecionam e instituição educacional, no quadro 1, os números na vertical, localizados na primeira coluna, designam os professores participantes. Para facilitar a visão geral dos mesmos, foram designados com a letra P, acompanhada dos números de 1 a 25.

É importante considerar que os dez primeiros professores (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10) correspondem àqueles que participaram dos encontros de formação continuada desde o ano de 2005, e os demais (P11, P12, P13, P14, P15,

P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25), aos que participaram dos encontros no ano de 2006.

PROFESSORES	Município em que residem	Município em que trabalham	Tempo de experiência profissional (anos)	Tempo de trabalho com alunos surdos (anos)	Série em que lecionam com aluno(s) surdo(s)	Instituição educacional
P1	Paraguaçu Paulista	Paraguaçu Paulista	15	Menos de 1	1ª série E. M.	E. E. Diva Figueiredo da Siveira
P2	Assis	Assis	25	Menos de 1	5ª série E. F.	E. E. Profa. Francisca R. M. Fernandes
P3	Maracaí	Maracaí	10	2	6ª série E. F.	E. E. Prof. Maria Apa. G. dos Santos
P4	Maracaí	Maracaí	14	4	7ª série E. F.	E. E. Prof. Lourenço Luciano Carneiro
P5	Cândido Mota	Cândido Mota	11	2	7ª série E. F.	E. E. José Augusto de Carvalho
P6	Assis	Tarumã	13	2	5ª série E. F.	E. E. Via do Lago
P7	Palmital	Palmital	23	7	3ª série E. M.	E. E. Coronel José Joaquim Bittencourt
P8	Cândido Mota	Cândido Mota	15	2	5ª série E. F.	E. E. José dos Santos Almeida
P9	Assis	Assis	10	1	5ª série E. F.	E. E. Léo Pizzato
P10	Assis	Assis	19	5	8ª série E. F.	E. E. Profa. Lourdes Pereira
P11	Maracaí	Maracaí	25	Menos de 1	2ª série E. M.	E. E. José Gonçalves de Mendonça
P12	Assis	Platina	13	3	6ª série E. F.	E. E. Profa. Clárisse Palzone de Lima
P13	Paraguaçu Paulista	Paraguaçu Paulista	15	Menos de 1	2ª série E. M.	E. E. Diva Figueiredo da Siveira
P14	Assis	Assis	20	Menos de 1	7ª série E. F.	E. E. Profa. Carolina Francini Burali
P15	Paraguaçu Paulista	Paraguaçu Paulista	20	2	6ª série E. F.	E. E. Profa. Maria Ângela Batista Dias
P16	Iepê	Iepê	12	Menos de 1	7ª série E. F.	E. E. Antônio de Almeida Prado
P17	Assis	Assis	7	Menos de 1	6ª série E. F.	E. E. Antônio José dos Santos
P18	Ibirarema	Palmital	13	Menos de 1	7ª série E. F.	E. E. Prof. Oswaldo Moreira da Silva
P19	Cruzália	Cruzália	8	Menos de 1	8ª série E. M.	E. E. Joaquim Gonçalves de Oliveira
P20	Assis	Nantes	9	Menos de 1	6ª série E. F.	E. E. Ráge Anderáas
P21	Palmital	Palmital	22	Menos de 1	7ª série E. F.	E. E. Profa. Adalgisa C. de Campos
P22	Maracaí	Maracaí	13	1	7ª série	E. E. Profa. Maria Apa. G. dos Santos
P23	Assis	Cândido Mota	15	2	8ª série E. F.	E. E. Rachid Jabur
P24	Ibirarema	Palmital	5	Menos de 1	5ª série E. F.	E. E. Oswaldo Moreira da Silva
P25	Assis	Assis	20	Menos de 1	6ª série E. F.	E. E. Prof. Ernani Rodrigues

Quadro 1: Caracterização dos professores por município em que residem, em que trabalham, tempo de docência, tempo de trabalho com alunos surdos, série em que lecionam e escola

Os dados contidos na quadro 1 serão analisados, a seguir, para um maior detalhamento sobre os participantes da pesquisa.

Como se pode observar, os professores participantes trabalham em diferentes cidades da região de Assis. Sendo que, dezenove professores (76%) trabalham na mesma cidade em que residem e apenas seis (24%) não trabalham na cidade em que moram.

Cidades	Número de professores	%
Assis	6	24
Cândido Mota	3	12
Cruzália	1	4
Iepê	1	4
Maracaí	4	16
Nantes	1	4
Palmital	4	16
Paraguaçu Paulista	3	12
Platina	1	4
Tarumã	1	4
Total	25	100

Tabela 3: Distribuição dos professores, conforme as cidades em que lecionam

A maioria dos professores leciona em Assis (24%), Maracaí (16%), Palmital (16%), Cândido Mota (12%) e Paraguaçu Paulista (12%).

Com relação ao tempo de experiência profissional dos professores, a maioria dos professores (52%) possui entre 10 a 15 anos de trabalho docente, conforme se pode notar na tabela 4, a seguir:

Tempo de trabalho	Número de professores	%
Menos de 10 anos	4	16
Entre 10 e 15 anos	13	52
Entre 16 e 20 anos	4	16
Mais de 20 anos	4	16
Total	25	100

Tabela 4: Distribuição dos professores, de acordo com o tempo de experiência profissional

A tabela 5, abaixo, trata do tempo de trabalho docente com aluno(s) surdo(s) em sala de aula.

Tempo de trabalho com aluno(s) surdo(s) (anos)	Número de professores	%
Menos de 1	13	52
1	2	8
2	6	24
3	1	4
4	1	4
5	1	4
7	1	4
Total	25	100

Tabela 5: Distribuição dos professores, conforme o tempo de trabalho com aluno(s) surdo(s)

A respeito do tempo de trabalho com aluno(s) surdo(s), a maioria dos professores (56%) encontrava-se no primeiro ano de experiência docente com tais alunos, quando responderam ao questionário. É importante salientar que os professores que começaram a participar dos encontros no início de 2005 responderam ao primeiro questionário no começo do referido ano e, igualmente, os professores que começaram a sua participação no ano de 2006, responderam o questionário no início de 2006, já que se tratou do primeiro questionário realizado.

PROFESSORES	Magistério (Curso Normal)	Graduação	Pós-Graduação	Curso(s) de alfabetização e/ou leitura
P1	Não	Letras	Não	"Ler e viver"
P2	Sim	Letras Pedagogia	Especialização em Literatura comparada	Não
P3	Sim	Letras	Não	"Tecendo leituras" "Teia do saber" "Hora da leitura"
P4	Não	Letras	Não	"Tecendo leituras"
P5	Não	Letras	Não	"Teia do saber"
P6	Não	Letras	Não	"Teia do saber" "Hora da leitura"
P7	Não	Letras	Não	Não
P8	Não	Letras	Não	"Ler e viver" "Teia do saber"
P9	Não	Letras	Especialização em Ensino de literatura	"Ler e viver"
P10	Não	Letras Pedagogia	Especialização em Ensino de literatura	"Ler e viver"
P11	Não	Letras	Não	"Tecendo leituras" "Ler e viver"
P12	Não	Letras	Não	"Letra e vida" "Ler e viver"
P13	Não	Letras	Não	Não
P14	Não	Letras	Não	Não
P15	Não	Letras	Não	Não
P16	Não	Letras	Não	Não
P17	Sim	Letras	Não	"Teia do saber"
P18	Não	Letras	Não	Não
P19	Não	Letras	Mestrado em Literatura	"Teia do saber" "Hora da leitura"
P20	Não	Letras	Não	Não
P21	Não	Letras	Não	"Ler e viver"
P22	Não	Letras	Não	Não
P23	Não	Letras	Não	"Ler e viver"
P24	Não	Letras	Especialização em Psicopedagogia e Metodologia de ensino	Não
P25	Não	Letras	Não	"Ler e viver"

Quadro 2: Caracterização da formação teórico-profissional dos professores

Conforme o quadro 2, acima, apenas três dos professores (8%) fizeram Magistério ou Curso Normal (P2, P3, P17).

Todos os professores participantes são formados em Letras, sendo que, destes, dois (8%) também possuem formação em Pedagogia.

Dentre os professores, somente cinco (20%) freqüentaram curso de Pós-Graduação: quatro professores fizeram especialização, sendo que dois em Ensino de Literatura, um em Literatura comparada e o outro em Psicopedagogia e Metodologia de ensino, e um professor possui o título de Mestre em Literatura.

É interessante observar que a maioria, quinze professores (60%), participou de cursos sobre alfabetização e leitura, sendo que destes, nove (60%) participaram de apenas um curso, cinco (33,3%) participaram de dois cursos e um (6,7%) participou de três cursos.

Os cursos mencionados pelos professores, conforme a participação destes, foram: *Ler e viver*, *Teia do saber*, *Tecendo leituras*, *Hora da leitura* e *Letra e vida*. Todos esses cursos de capacitação profissional são oferecidos pelo Estado, por meio da Secretaria de Educação e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Esses foram os dados mais relevantes, coletados por meio do questionário 1, que focaliza a formação dos professores participantes da pesquisa.

Vale ressaltar, ainda, que também participaram dos encontros uma colaboradora intérprete de LIBRAS, que iniciou o ensino da língua aos professores, uma professora da sala de reforço para surdos da Educação Especial, que também pode contribuir imensamente, tanto nos encontros quanto na pesquisa, além da Assistente Técnica-Pedagógica, dirigente responsável pelas reuniões e da Supervisora de Ensino da Educação Especial, presente em alguns encontros.

5.2 – Resultados e discussão

Neste momento do trabalho, serão descritos e analisados os dados obtidos por intermédio dos questionários. Considerando-se a importância dos demais dados levantados na pesquisa, por meio dos relatos dos professores e demais participantes dos encontros de formação continuada, das visitas a escolas, das atividades dos alunos surdos, trazidas pelos professores, e da atividade que estes desenvolveram no último

encontro, os dados provenientes dos questionários realizados durante os encontros nortearão a análise de resultados e serão relacionados, quando pertinente, aos demais dados levantados. Ou seja, a partir dos assuntos levantados na análise dos questionários, serão feitas ligações e comparações com análises de outros dados que venham elucidar, complementar e enriquecer este importante momento do trabalho.

Além do questionário 1 (anexo A), que enfatiza a formação dos professores, já descrito e analisado no capítulo anterior, foram realizados mais três questionários, a fim de que se obtivesse informações sobre as estratégias e dificuldades na prática pedagógica, situação de comunicação em sala de aula, concepção sobre os alunos surdos, socialização e desenvolvimento educacional dos mesmos, especialmente no tocante à leitura e à escrita, concepção de leitura e avaliação dos encontros de formação continuada.

Assim, esta parte do trabalho será dividida em três etapas, as quais focalizarão os seguintes aspectos, conforme os assuntos abordados em cada questionário:

- a) a situação do aluno surdo na sala de aula: as estratégias e dificuldades dos professores (questionário 2 – anexo B);
- b) concepções sobre o aluno surdo e sobre prática de leitura (questionário 3 – anexo C);
- c) avaliação dos encontros de formação continuada e do processo de inclusão escolar de alunos surdos (questionário 4 – anexo D);

Em vários momentos, as respostas dos professores aos questionários serão transcritas, em itálico, para elucidar os assuntos abordados na análise, procurando-se enriquecê-la.

5.2.1 A situação do aluno surdo na sala de aula: as estratégias e dificuldades dos professores

Por meio do questionário 2 (anexo B), procurou-se pesquisar se havia interação entre o aluno surdo, o professor e os demais alunos, como ela se daria, qual o conhecimento que o professor tem sobre seu aluno surdo, bem como qual o conhecimento que esse aluno possui e não possui sobre a Língua Portuguesa, além de quais são as estratégias utilizadas e as dificuldades encontradas durante a prática pedagógica.

O questionário 2 foi respondido por vinte e três professores, sendo que sua primeira questão trata do grau de surdez do aluno.

A tabela 6 demonstra as respostas dos professores sobre o grau de surdez de seus alunos.

Professores	Grau de surdez	Número de professores (23)	%
P2, P12, P13, P16, P22, P23	Severo	6	26,1
P8, P10, P20	“Quase total”	3	13
P7, P11, P14, P19	Moderado	4	17,4
P25	“Pouco”	1	4,4
P1, P4, P6, P9	Responderam com outras informações	4	17,4
P18, P21, P24	Não sabiam	3	13
P5, P17	Deixaram em branco	2	8,7

Tabela 6: Distribuição das respostas dos professores com relação à sua indicação sobre o grau de surdez de seus alunos.

Alguns itens da segunda coluna da tabela 6 estão entre aspas por corresponderem exatamente às respostas dadas por alguns professores.

Pôde-se observar uma insegurança da parte dos professores para responder essa questão, especialmente, quanto aos termos técnicos empregados para designar graus de surdez. Mesmo nas respostas que apontaram o grau, pôde-se notar, em algumas delas, a tentativa de se colocar outros fatos, como o uso de aparelho auditivo, para tornar a resposta mais segura, como nos exemplos abaixo:

“Quase total (necessita de aparelho, segundo o pai).” (P24)

“Médio (usa aparelho).” (P11)

Conforme se pode notar na tabela 6, quatorze professores (61%) apontaram o grau de surdez de seus alunos, mesmo que, destes, quatro não tenham utilizado os termos corretos, colocando *“quase total”* e *“pouco”*.

Conforme consta nas três últimas linhas da segunda coluna da tabela 6, nove professores (39%) não apontaram o grau de surdez, demonstrando um não conhecimento sobre essa informação relacionada ao aluno surdo.

Assim, quatro professores (17,3%) responderam a questão com outras informações, possivelmente, na tentativa de que elas pudessem apontar a situação auditiva de seus alunos, conforme as seguintes respostas:

“O aluno usa aparelho auditivo, porém antes de colocá-lo conseguia se comunicar usando a fala [...]” (P4)

“Ela usa aparelho e os colegas me disseram que ela ouve, entende perfeitamente.” (P6)

“Usa aparelho; não fala; entende o que o professor fala lendo os lábios ou, quando falamos alto, consegue escutar alguma coisa.” (P9)

Três professores (13%) declararam que não sabiam a respeito e, ainda, dois (8,7%) deixaram a resposta em branco, demonstrando desconhecer tal informação.

No primeiro encontro de 2005, dia em que a primeira turma de professores respondeu a esse questionário, uma das professoras deu o seu depoimento sobre o início do ano letivo com uma aluna surda em sua sala, pela primeira vez. Essa professora, participou apenas das duas primeiras reuniões, pois precisou tirar licença médica e, por isso, não consta entre os vinte e cinco professores que responderam aos

questionários e participaram com frequência dos encontros. Porém, o seu depoimento é interessante, pois depois dele, vários professores disseram que haviam passado por situações parecidas.

Logo que a Assistente Técnico-Pedagógica passou a palavra aos professores participantes daquele primeiro encontro, a referida professora tomou a palavra, dizendo que essa era sua primeira experiência com uma aluna surda em sua turma. Demonstrou grande ansiedade, contando que ficou perdida ao pensar como, nessa situação, poderia ensinar sobre Trovadorismo e outros assuntos de que deveria tratar durante o ano. Disse que, no primeiro dia de aula, conversando com os alunos, fez uma pergunta à aluna surda e percebeu algo diferente. Naquele momento, como em vários outros no decorrer das aulas, a aluna foi assessorada pela colega ouvinte que a acompanhava sempre, segundo a professora. Então, a pedido da professora, a colega ouvinte respondeu pela aluna.

A professora disse que nem sequer sabia que haveria uma aluna surda em sua turma, o que a fez sentir-se ainda mais despreparada e receosa. Ela contou, ainda, que decidiu conversar com a professora que havia atendido sua aluna no ano anterior, “*para saber como fazia*”, conforme suas palavras.

Após o relato dessa professora, vários professores se identificaram. Alguns, dizendo que também não haviam sido sequer avisados de que trabalhariam em salas com alunos surdos e, outros que, apesar de terem sido avisados, não receberam informações que, verdadeiramente, lhes dessem uma melhor direção na maneira de se trabalhar em sala de aula. E, certamente, a informação sobre o grau de surdez do aluno com problemas auditivos pode ser considerada como uma informação básica para que o professor compreenda o nível de dificuldade que ele pode enfrentar em sala de aula.

Em relação ao grau de surdez, esta pode ser leve, moderada, severa ou profunda (RUSSO & SANTOS, 1994). Esse conhecimento é importante, pois corresponde ao nível de comprometimento da audição. Góes (1999) ressalta a importância de se considerar o período de surgimento da surdez, que pode ser pré, peri ou pós-natal. Tal informação é muito relevante, pois indica se a surdez ocorreu anterior ou posteriormente a um contato consistente com a linguagem oral. Ainda, a extensão da escolarização anterior também é um dado relevante e, igualmente, o uso ou não da

LIBRAS pelo surdo que, segundo Oliveira (2001), entre outros, é um fator determinante da condição lingüística e cognitiva do surdo.

Nesse sentido e em relação ao imprescindível oferecimento de condições adequadas ao desenvolvimento acadêmico e intelectual do surdo, vale destacar:

[...] um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades do aluno surdo, a fim orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação lingüística e (multi)cultural. (SALLES et al., 2004, v. 1, p.132).

Na segunda questão do questionário 2: “Há interação entre você, o aluno surdo e os demais alunos? Como ela se dá?”, os resultados podem ser observados na tabela 7, a seguir.

Professores	Há interação?	Número de professores (23)	%
P1, P4, P5, P6, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P17, P19, P20, P21, P22, P23, P24, P25	Sim	19	82,6
P2	Pouca	1	4,4
P8, P18	Muito pouca	2	8,6
P16	Não	1	4,4

Tabela 7: Distribuição das respostas dos professores sobre a interação do aluno surdo em sala de aula

A grande maioria, dezenove professores (82,6%), respondeu positivamente, afirmando que existe interação entre eles, conforme pode ser explicitado nos exemplos a seguir:

“Há uma boa interação, quando a situação permite converso com ela sobre assuntos pessoais, o que ela pensa a respeito de sexo, casamento, sonhos, família.” (P7)

“Sim [...] a princípio era agressiva. Este ano, na 8ª série, está muito ‘enturmada’, faz todas as atividades, consegue entender quando conversamos de frente para ela, procura responder falando, é bastante alegre.” (P10)

“Tenho um bom relacionamento com a aluna e os alunos da sala também.” (P14)

“Pelo que pude perceber, há uma interação normal entre os alunos e eu. Ela se relaciona super bem com a classe [...]” (P21)

No segundo exemplo colocado acima, a professora (P10) comenta que sua aluna era agressiva e, atualmente, está bem enturmada com a classe. É interessante observar que, durante os encontros, alguns professores, que já estavam atuando com alunos surdos por mais tempo, comentaram mudanças parecidas de comportamento de seus alunos surdos que, no início eram agressivos, indisciplinados e isolados da turma e, com o tempo, acabaram tornando-se mais sociáveis, enturmado-se cada vez melhor com a classe.

Desses dezenove professores, nove (47,4%) apontaram que a interação acontece, mas com dificuldades, principalmente, de ordem comunicacional:

“[...] surgem dificuldades quando o professor faz explicações para a classe (levantando hipóteses, fazendo inferências, tirando dúvidas de alunos etc...) Quando a atividade é mais prática ela tem menos dificuldades.” (P19)

“[...] nós tentamos nos entender e há sempre alguém da sala que consegue passar melhor as informações e que me ajuda [...]” (P22)

Conforme a tabela 7, apenas um professor (4,4%) respondeu que há pouca interação entre o aluno surdo, ele próprio e os demais colegas, e outros dois professores (8,6%) apontaram que há muito pouca interação, como se pode observar nos exemplos a seguir:

“Há pouca interação entre mim e o F. Com os demais alunos é muito boa, ele consegue se entrosar, principalmente quando há dança.” (P2)

“Muito pouca e apenas por gestos leigos e desenhos. Entre ela e os colegas também se dá por gestos essa interação[...]” (P8)

“Muito pouco pois estou com a aluna há duas semanas apenas, porém percebo que com os demais alunos a interação é maior. Tento me comunicar com ela pausadamente. Espero que com o tempo tudo possa melhorar.” (P18)

É interessante observar que, tanto no primeiro exemplo mencionado acima quanto no terceiro e último exemplo, os professores apontam que a interação entre o aluno surdo e os colegas se dá melhor do que entre aquele e o próprio professor. Analisando a todas as respostas dadas a esta segunda questão, verificou-se que, ao todo, nove (39%) professores enfatizaram a interação entre o aluno surdo e os demais alunos, apontando inclusive, que estes se tornam ajudadores na interação e no trabalho do professor em relação ao aluno surdo (P2, P5, P10, P12, P13, P18, P22, P23, P24). Fato que pode ser notado nos seguintes exemplos:

“[...] Os próprios alunos foram me ensinando como trabalhar e interagir com ele.” (P12)

“[...] A sala trata ela com o cuidado de sempre estar lhe explicando as coisas para que ela não deixe de fazer ou ‘tentar fazer’ e ela sempre procura estar perguntando para uma amiga quando tem dificuldades.” (P22)

“[...] os amigos que a rodeiam ajudam muito quando explico e ela não entende [...].” (P13)

“[...] alguns alunos que já estudaram com A. dominam alguns sinais, e isso facilita minha comunicação.” (P24)

Conforme foi discutido no quarto capítulo deste trabalho, tanto Bakhtin (1986, 1992) quanto Vigotski (1989, 1995, 2001) destacam a importância do plano social na constituição da linguagem. Segundo Vigotski (1995, 2001), o homem não aprende sozinho e a aprendizagem se dá da mediação do outro. Desse modo, a linguagem, como instrumento de apropriação do conhecimento, permite a interação entre os seres, possibilitando a apreensão dos conhecimentos historicamente produzidos.

Assim sendo, é interessante que os professores saibam aproveitar a interação entre os alunos ouvintes e surdos, possibilitando atividades organizadas de forma a valorizá-la. Porém, não se pode negar que a interação entre o professor e o aluno surdo também é imprescindível para sua aprendizagem e, nesse sentido, é importante que o

professor não se acomode, passando uma responsabilidade que é sua aos demais alunos.

Ainda, em relação a privilegiar a interação entre o aluno surdo e os demais alunos, vale destacar, como também já foi apontado no quarto capítulo, que a ajuda dada pelos demais alunos ao aluno surdo deve ser supervisionada pelo professor, para que aqueles não façam as atividades da aula no lugar do aluno surdo e também não dêem respostas prontas, de modo que ele não aprenda, perdendo a chance de participar de seu desenvolvimento.

Para que o aluno surdo possa participar das atividades escolares, construindo conhecimento sobre os assuntos trabalhados em sala de aula, é importante que o professor considere os conhecimentos de seu aluno surdo, bem como suas dificuldades e necessidades, ao preparar as atividades escolares. Segundo Stainback e Stainback (1999), pesquisadores especialistas em inclusão escolar, existe uma tendência a se encarar e a se implementar o currículo escolar com a suposição de que existem áreas de conhecimento ou informações pré-definidas que, quando aprendidas seqüencialmente, resultam em sucesso. Contudo, os autores afirmam que o currículo deve adaptar-se à diversidade representada pelos alunos, sejam eles portadores de necessidades educacionais especiais ou não. Tal diversidade é inerente às experiências, à velocidade de aprendizagem, ao estilo e interesses de cada aluno.

Conforme Stainback e Stainback (1999), não se deve ensinar habilidades isoladas em ambientes isolados. Os autores enfatizam uma “aprendizagem através do envolvimento em projetos e atividades significativas, da vida real, enquanto eles interagem e cooperam um com o outro.” (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 237).

Voltando à segunda questão do questionário 2, apenas um professor (4,4%) respondeu que a interação não acontece entre o aluno surdo, ele e os demais alunos:

“Não há interação entre mim e a aluna, pois a comunicação é quase nula. Com os demais alunos também quase não há. A aluna se comunica apenas com uma ou duas colegas, assim mesmo é bem pouco.” (P16)

Na terceira questão do questionário 2, que trata sobre o que o aluno surdo já sabe sobre a Língua Portuguesa, a maioria dos professores (39%) apontou que seus alunos surdos lêem e/ou escrevem, embora com dificuldades (P9, P10, P11, P12, P14, P18, P19, P20, P21) conforme demonstram os exemplos abaixo:

“Sabe ler e escrever com as dificuldades típicas do D. A.: concordâncias e flexões. Mas é capaz de escrever uma narrativa. Tem mais dificuldade para leitura.” (P10)

“Ele tem muita dificuldade com interpretação de textos. Está alfabetizado, mas apresenta defasagem na leitura e na escrita.” (P20)

“Ela sabe ler e escrever, mas na aprendizagem percebi que ela tem muita dificuldade.” (P21)

No primeiro dos exemplos acima, a professora (P10) aponta, como dificuldades típicas do surdo, problemas com concordâncias e flexões. Como já foi colocado no quarto capítulo, a percepção sensorial do surdo é essencialmente visual, pois seu acesso a modalidade oral da língua é restrito ou inexistente, por isso, a LIBRAS, criada pela comunidade surda brasileira e considerada como sua primeira língua, possui estrutura diferente da Língua Portuguesa e, sendo aquela a base da aprendizagem do surdo, certamente seus textos escritos trarão as características próprias dessa língua de modalidade visuo-espacial, sendo que, mesmo na aprendizagem da Língua Portuguesa oral, muitas vezes, o surdo acaba assimilando apenas fragmentos (SALLES et al., v. 1, 2004).

Tomando por base os estudos de Bakhtin (1986, 1992) e Vigotski (1995, 2001), o aluno deve ser considerado como um ser histórico, que pertence a um grupo social, a uma cultura, sendo também produto das oportunidades e condições que o meio social lhe permitiram. Por isso, é muito importante que, antes mesmo de iniciar seu trabalho em uma classe que tenha um aluno surdo, o professor tenha conhecimentos sobre ele, sua língua e as possíveis características de seus textos escritos, para que possa compreendê-los, não somente pelo contexto em que seu autor está inserido, mas também atribuindo sentido a esses textos, de forma a valorizar a produção desse aluno, tomando-a como diagnóstico sobre o seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa e como ponto de partida para a aprendizagem e aprimoramento de sua escrita.

Baseando-se na proposta sócio-interacionista, Trenché (1995) aponta que o adulto (professor) não deve ser considerado como provedor do processo de constituição da linguagem, mas co-autor, ou seja, aquele que interpreta os comportamentos comunicativos da criança, atribuindo-lhes significado. Assim, seu papel é fundamental na estruturação do discurso pela criança.

Voltando à descrição e análise da terceira questão do questionário 2 (anexo B), vale ressaltar que oito professores (34,8%) mencionaram que seus alunos surdos são copistas (P5, P6, P8, P13, P16, P17, P22, P23). A denominação *copista* é atribuída ao aluno que apenas faz cópias, mas não produz ou realiza atividades propostas em aula. Os exemplos abaixo demonstram esse fato:

"[...] deu pra perceber que ela só copia as atividades passadas na lousa, mas não responde as questões dadas." (P6)

"A aluna só consegue copiar a lição." (P23)

"Ele é copista." (P5)

"Ela consegue escrever algo 'copiando'." (P22)

É interessante observar a última resposta citada acima. Nela, a professora relaciona o ato de escrever à cópia, demonstrando uma concepção de escrita como ato mecânico de *transcrição* de letras que formam palavras, que formam frases, que por sua vez, podem formar textos. Tanto para Bakhtin (1986, 1992) quanto para Vigotski (1995, 2001), produzir textos, sejam verbais ou escritos, é produzir discursos. Vigotski critica o ensino artificial da escrita e enfatiza a importância de um trabalho baseado na linguagem escrita viva, em que se promova a interação do aluno com textos escritos, com o professor e com os demais alunos, permitindo uma vivência da função social da escrita. Somente por meio de tal vivência, o aluno poderá compreender a importância da escrita e, conseqüentemente, desejar aprendê-la e dominá-la (VIGOTSKI, 1995).

Dois professores (8,7%) apontaram que seus alunos surdos ainda não estão alfabetizados (P2, P24) e apenas um professor (4,3%) destacou que seu aluno lê e produz textos muito bem:

“A aluna lê, interpreta e produz textos muito bem, quando se propõe a desenvolver as atividades mostra-se responsável e interessada.” (P25)

Observando-se a resposta acima citada, pode-se notar a concepção de leitura da professora (P25) que, em sua resposta, trata a leitura e a interpretação como atos distintos, realizados em momentos diferentes, como se, primeiramente, fosse necessário ler e somente a partir da leitura, fosse possível interpretar. Tal concepção será enfatizada e discutida posteriormente, na descrição e análise do próximo questionário (3), que aborda esse assunto de forma mais específica.

Um dos professores respondeu a questão da seguinte forma:

“Sabe que precisa unir letras para formar palavras, com as vogais vai bem, porém as consoantes não consegue diferenciá-las.” (P4)

Essa resposta da professora (P4) evidencia uma concepção de linguagem como código, em que se valoriza a importância das letras e seus sons na formação das palavras. Conforme já foi abordado no terceiro capítulo, nessa concepção, o *código* é aprendido a partir de uma constante relação entre grafema e fonema e em uma seqüência hierarquizada, em que ensinam-se as letras que, em um outro momento, formarão as palavras, as quais formarão frases e assim por diante, sendo que a relação do aluno com o texto escrito só se dá posteriormente, quando se supõe que ele já está apto a decodificá-lo (KOCH, 2001).

O aluno surdo pode apresentar problemas, trocando letras ao escrever algumas palavras, o que ocorre, geralmente, com as consoantes, porque é mesmo difícil para ele diferenciá-las. Como já foi ressaltado, sua exposição à oralidade é restrita ou inexistente e isso compromete seus conhecimentos sobre a língua majoritária. Por isso, o ensino da linguagem escrita aos surdos não deve centrar-se na correspondência entre a grafia e o som, pois assim estaria tomando o que falta ao surdo como o elemento essencial à aprendizagem.

Conforme considerado no quarto capítulo deste trabalho, de acordo com Vigotski (2001, p. 467), “o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra e não com os sons isolados”. O autor critica o ensino de escrita que restringe sua prática

significativa, ensinando-se, seqüencialmente, as letras e depois as palavras formadas por meio das letras aprendidas, valorizando-se a tradicional ortografia e caligrafia, e o compara ao processo de oralização a que surdos são submetidos, enfatizando que da mesma forma que a oralização não pode garantir ao surdo a aquisição verdadeira da linguagem oral, ou seja, que ele consiga produzir discurso por meio dela, o ensino artificial da escrita também não pode resultar em sua verdadeira apropriação.

Bakhtin (1986) destaca que, mesmo nas primeiras fases de aquisição da linguagem, a forma lingüística é orientada pelo contexto. Segundo o autor, a palavra isolada de seu contexto, inscrita em um caderno e aprendida por associação com seu significado equivalente, torna-se *senal* e não *signo*, sendo que, conforme o autor, o sinal está relacionado à simples identificação enquanto que o signo está relacionado à compreensão. Nesse sentido, Bakhtin afirma:

[...] a assimilação de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. [...] um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, [...] mas na estrutura concreta da enunciação [...]. (BAKHTIN, 1986, p. 94 e 95)

Uma professora (P7) respondeu: “*Apenas decodifica os textos*”, indicando que o seu aluno ‘pronuncia’ os textos, mas não consegue construir sentido. Essa observação feita por ela é interessante, pois demonstra uma preocupação com que o aluno compreenda, realmente, o que está lendo. Infelizmente, durante muito tempo, para ser considerado bom leitor, o aluno deveria apenas pronunciar bem cada palavra do texto, sem titubear. Sem dúvida, a leitura em voz alta pode ser um requisito importante, porém é apenas um deles. Certamente, a compreensão deve ser o principal objetivo em qualquer leitura. Na descrição e análise do questionário 3 (anexo C), esse assunto será tratado de maneira mais específica.

Somente um dos professores (4,4%) respondeu que não tinha conhecimento suficiente sobre seus alunos surdos (P1). Porém, três (12,2%) demonstraram insegurança em suas respostas (P6, P17, P18), como se pode ver, logo abaixo, respectivamente:

“Ainda estou diagnosticando, pois estamos na terceira semana de aula e ambos têm faltado bastante.” (P1)

“Pelo pouco tempo que eu estou trabalhando, deu pra perceber que [...].” (P6)

“É o primeiro ano que eu trabalho com ela, mas[...].” (P17)

“Ainda não consegui conhecê-la bem [...].” (P18)

Em resposta à quarta questão, sobre o que os alunos surdos ainda não sabem sobre a Língua Portuguesa, cinco professores (21,7%) apontaram que seus alunos têm dificuldades na leitura e na escrita (P4, P7, P19, P20, P23), conforme se pode observar a seguir:

“Não consegue ler palavras inteiras nem escrever corretamente. Aluno copista.” (P4)

“Ela não sabe expressar-se bem num texto escrito, organizar as idéias, além de apresentar dificuldades na interpretação de textos.” (P20)

“Produzir textos e interpretar.” (P23)

No primeiro dos exemplos acima, mais um professor menciona que seu aluno surdo é copista (P4), inteirando-se nove professores (39%), ao todo. Certamente, esse é um número considerável que demonstra que vários alunos surdos ainda não estão conseguindo participar das aulas como deveriam.

Nos dois últimos exemplos citados acima, os professores (P20, P23) comentam que seus alunos surdos não sabem produzir textos escritos e têm dificuldades ou não sabem interpretá-los. Segundo Geraldi (1993, p. 98 e 100, grifo do autor), “o texto é uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*. [...] um autor isolado, para quem o *outro* inexistia, não produz textos.” Para que um aluno, seja ele surdo ou ouvinte, conceba o texto escrito conforme aponta Geraldi e, a partir dessa concepção, se aproprie verdadeiramente da linguagem escrita, sendo capaz de “*expressar-se bem*” por meio dela, ou seja, produzir discurso, é necessário que ele, primeiramente, vivencie essa função social da escrita que faz do texto uma ponte entre o locutor e o interlocutor (BAKHTIN, 1986), por meio de um ensino que tenha por base o desenvolvimento natural de suas necessidades, pois, como afirma Vigotski:

[...] a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente, então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança, não como um hábito de suas mãos e dedos, mas sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem. (VIGOTSKI, 1995, p. 201).

De acordo com Geraldí (1993), é necessário criar condições para que se recupere, dentro da escola, um espaço de interação, em que o sujeito seja verdadeiro autor de textos, por meio dos quais ele se *(des)vele*. Nesse sentido, conforme foi discutido no quarto capítulo, o autor ressalta a importância de atividades epilingüísticas, que são o resultado de uma reflexão sobre o uso da língua, no momento em que ocorrem as interações. Nessas atividades, o aluno tem uma possibilidade maior de compreensão sobre a linguagem escrita e, por isso, são muito importantes para o desenvolvimento das atividades metalingüísticas, na qual analisa-se a língua sistematicamente, com conceitos e classificações.

Ainda, com relação aos dados obtidos na quarta questão, cinco professores (21,7%) apontaram que a dificuldade de seus alunos reside na interpretação de textos (P8, P9, P12, P14, P16):

“Ela não entende um texto escrito, ou então, não consegue passar se entendeu ou não.”
(P8)

“Interpretar adequadamente uma atividade, assim como alguns alunos, que não apresentam deficiência.” (P9)

“A aluna tem dificuldade em interpretação de texto.” (P14)

Três professores (13,1%) responderam que seus alunos surdos possuem dificuldades para escrever corretamente, conforme os exemplos abaixo:

“Não sabe escrever nada corretamente.” (P2)

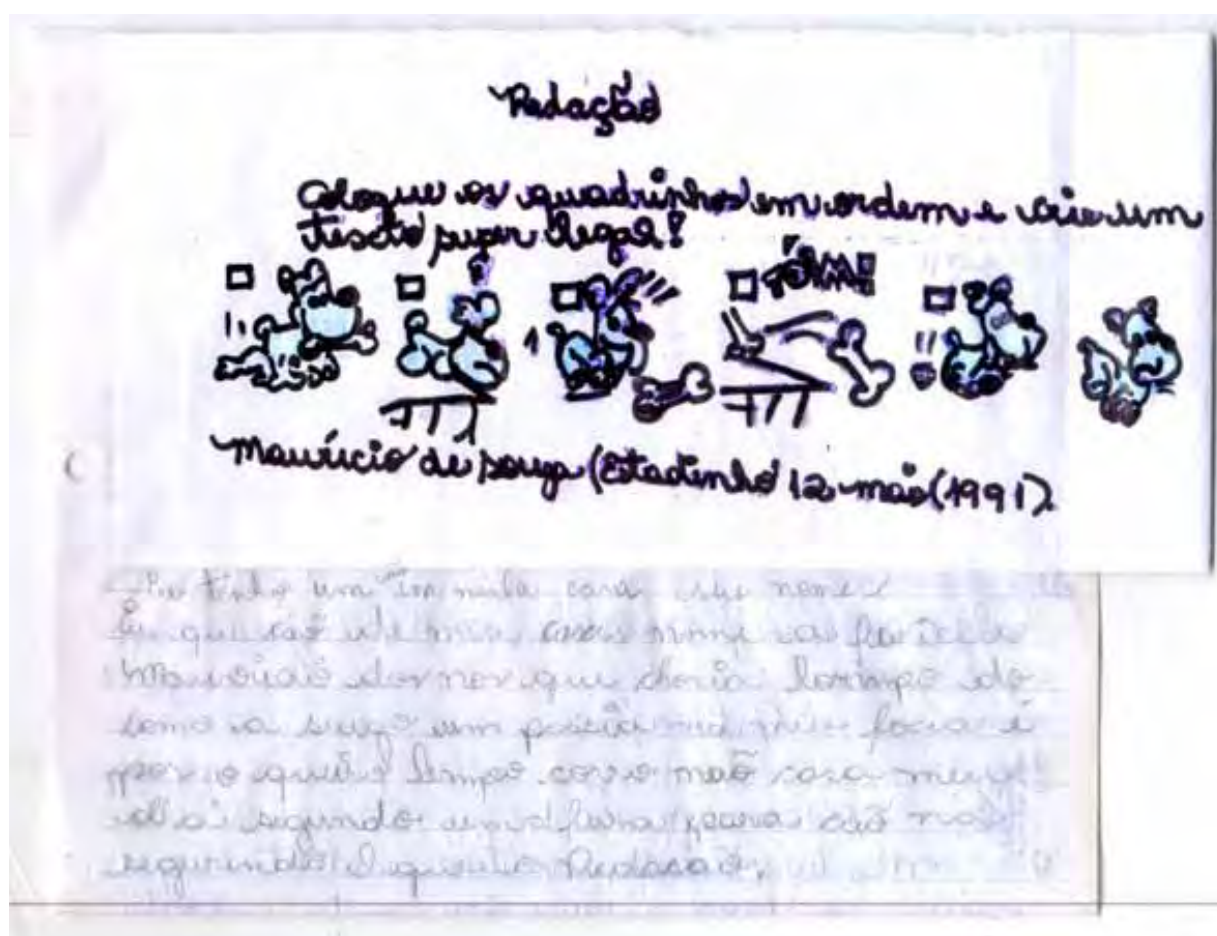
“[...] Ainda não tem boa noção de verbos e conectivos (acredito que essa questão dos elementos internos da Língua seja realmente muito difícil para qualquer aluno Deficiente Auditivo).” (P10)

“Ela precisa ter coerência no que escreve sozinha.” (P22)

No segundo exemplo exposto acima, a professora (P10) comenta sobre a falha de seu aluno com relação à escrita de verbos e conectivos, porém, ela própria aponta que essa deve ser uma questão difícil para os surdos. Na LIBRAS, não existem conjugações verbais. Há apenas a possibilidade de se utilizar os sinais para futuro,

presente ou passado, mas os sinais dos verbos não modificam em razão do tempo. Conectivos também não existem em sua estrutura lingüística.

Antes de dar continuidade à descrição dos dados obtidos por meio do questionário 2, a terceira resposta citada acima, em que a professora (P22) aponta que o texto de sua aluna surda precisa ser mais coerente, será analisada mais profundamente. Em um dos encontros, essa professora trouxe a seguinte atividade realizada pela aluna:



Como se pode observar, a aluna não ordenou os quadrinhos na seqüência correta. Analisando-se a produção da aluna, pode-se notar que a primeira frase escrita: "Eu tenho um cão em minha casa seu nome é", muito provavelmente, não foi a própria aluna quem escreveu. Certamente, algum aluno ou a própria professora iniciou o texto,

na tentativa de ajudá-la a realizar a atividade, embora tal frase não corresponda ao conteúdo semântico da história em quadrinhos.

Após essa primeira frase, a impressão que se tem é que a aluna a reescreve, porém, usando suas próprias palavras: *“Eu que cão de meu casa nome a”*. Em todo o restante da redação, aparecem várias palavras sem sentido, como, por exemplo, *“lorimpo”, “suigo”, “possia”, “focia”* e *“Mauvião”*, que mais parece ser uma tentativa de reescrever o nome do autor dos quadrinhos, “Maurício”. A aluna também reescreve a palavra *“Redação”* ao final de seu texto, exatamente como havia sido escrita pela professora, com letra maiúscula. A produção da aluna resulta em um texto que falta coesão e coerência, como foi apontado pela professora no exemplo destacado acima.

Porém, analisando-se um outro texto, de uma outra aluna, pode-se notar que, mesmo com problemas relativos à coesão, um texto pode ser coerente:



Acima do texto escrito pela aluna existe uma gravura que foi a base de sua produção. Observando-se tal gravura, pode-se notar que, embora o texto não apresente alguns elementos coesivos, o que foi escrito pela aluna corresponde ao contexto ilustrado no recorte de revista. De início, tem-se a impressão de que a aluna faz uma descrição dos elementos contidos na figura, porém, a aluna vai além, escrevendo uma história sobre a *menina* da ilustração, que namora, faz compras, vai para casa, para o médico, pizzaria, dentista e também faz viagens. A aluna também comenta sobre o telefone da *menina*, escrevendo que é muito útil, de tecnologia avançada, que ela liga para sua mãe e para o seu pai. Todo o contexto da produção escrita pela aluna corresponde a uma possibilidade que a ilustração pode representar e, por isso, pode-se dizer que o texto possui coerência, embora nele faltem elementos de coesão.

O que se quer ressaltar, por meio da análise desses dois textos, é o fato de que muitos professores, ao verem os problemas de coesão nos textos de seus alunos, não conseguem perceber coerência neles. No primeiro texto analisado, ou em grande parte deste, tanto a coesão quanto a coerência estavam ausentes, ou seja, existem, sim, alunos surdos que ainda têm muita dificuldade de escrever e até mesmo de compreender a função da linguagem escrita. Porém, o texto analisado remete ao fato de que a escrita de surdos, especialmente a escrita dos que têm domínio de LIBRAS, pode ser dotada de coerência, embora nem sempre apresente certas características formais de coesão textual e de uso de morfemas gramaticais livres ou não, como já foi destacado no terceiro capítulo do presente trabalho.

Nos encontros de formação continuada, foram mostrados fragmentos de textos de pessoas ouvintes estrangeiras, aprendizes da Língua Portuguesa, retirados do segundo volume de “Ensino de Língua Portuguesa para surdos” (SALLES et al., 2004, v. 2, p.120). Muitos professores relataram que tais textos eram bem parecidos com os de seus alunos surdos e isso se dá, porque as produções textuais, tanto de estrangeiros aprendizes do português quanto de surdos usuários de LIBRAS, apresentam características próprias, tendo em vista suas experiências lingüísticas anteriores.

Geraldi (1993, p. 105) aponta que “as comunidades lingüísticas não são homogêneas [...] e, portanto, operam tanto com diferentes conjuntos de noções (sistemas de referências) quanto com diferentes formas de construção de enunciados.” Partindo das palavras de Geraldi, pode-se afirmar que os surdos que utilizam a LIBRAS operam com *diferentes sistemas de referência* e com *diferentes formas de construção de enunciados*, as quais se fundamentarão nas características inerentes à sua comunidade lingüística.

Ao afirmar que o texto é uma seqüência verbal escrita coerente, Geraldi considera que quando um texto apresenta uma justaposição de seqüências verbais sem ligações entre si, no processo de sua compreensão é preciso buscar nos espaços ‘em branco’ as ligações possíveis (GERALDI, 1993).

O referido autor estabelece uma distinção entre *produção textual* e *redação*, salientando que esta não é somente produzida na escola, mas para a escola, sendo

que os alunos, ao escreverem-na, procuram imitar, formalmente, textos já pré-estabelecidos pelo professor, utilizando-se de vários elementos que compõem a estrutura da escrita, como sinais de pontuação, travessão e etc. e usando a grafia correta de palavras. Porém, falta à redação escrita para a escola, a discursividade, um interesse mais voltado ao que se quer *contar* e para quem se vai contar (GERALDI, 1993).

Nesse sentido, Geraldi (1993) faz uma comparação entre dois textos de alunos de 1ª série, em que o primeiro está adequado aos padrões do sistema lingüístico, mas falha no aspecto discursivo, não articulando as concepções e experiências do aluno. E o segundo texto, no entanto, embora apresente falhas com relação à ortografia e aos elementos coesivos, nele ausentes, denota uma construção discursiva em que o aluno exprime seus pontos de vista e experiências sobre o assunto proposto. A partir de sua comparação, o autor conclui expondo sua preocupação com a ausência de pontos de vista nos textos produzidos na escola, com a ausência de sujeitos que utilizem-se da linguagem escrita para explicitar suas visões de mundo, argumentando, questionando, desvelando-se.

É muito importante para o aluno surdo e, certamente, também para o aluno ouvinte, compreender a função social da escrita, entender que esta é uma atividade discursiva. Para tanto, é necessário que o aluno surdo seja estimulado a produzir enunciados escritos, dentro de um contexto concreto e significativo, mesmo que, inicialmente, tais enunciados sejam tão diferentes do modelo hegemônico de escrita. Para que, conforme foi abordado anteriormente, a partir de suas produções ou outras atividades que focalizem a escrita como linguagem viva e, portanto, como produto social, cultural e histórico, esse aluno possa avançar no sentido de reorganizar a estrutura superficial de suas produções, de acordo com as regras da língua em que estão escritas. Afinal, conforme Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos, “é responsabilidade do professor desenvolver maneiras de garantir a aprendizagem de algumas das infinitas possibilidades de (re)estruturação do texto, garantindo um direito inalienável do surdo: o acesso a elas.” (SALLES et al., 2004, v. 1, p.36).

Dando continuidade à descrição dos dados obtidos por meio do questionário 2 (anexo B), ainda em relação à quarta questão, sobre o que os alunos surdos ainda não sabem sobre a Língua Portuguesa:

Dois professores (8,7%) responderam que seus alunos não apresentam dificuldades (P21, P15) e um professor (4,4%) apontou que seu aluno tem as mesmas dificuldades que os outros (P11).

Dois professores (8,7%) deixaram a questão em branco (P1, P5) e cinco professores (21,7%) responderam não saber, suficientemente, sobre seus alunos, conforme consta nos exemplos a seguir (P6, P13, P17, P18, P24):

“Ainda não consegui detectar, pois é o primeiro ano que trabalho com ela e ela falta, tornando mais dificultoso o trabalho de análise.” (P13)

“Como eu ainda não tive muito contato com a aluna, não posso fazer um diagnóstico sobre a aprendizagem da mesma, a única coisa que deu pra perceber é que ela é uma aluna copista.” (P17)

“Não tenho conhecimento disso ainda.” (P18)

“Difícil de avaliar pois ela está sendo alfabetizada e eu não tenho nenhum relatório sobre a sua aprendizagem (nível).” (P24)

Ao todo, seis professores (26%) apontaram que não conhecem, de maneira suficiente, o que seus alunos surdos sabem ou ainda não sabem sobre a Língua Portuguesa (P1, P6, P11, P13, P17, P18, P24).

A quinta questão focaliza as estratégias que os professores utilizam para que todos os alunos aprendam, inclusive o aluno surdo, e as maiores dificuldades que enfrentam. Como alguns professores citaram mais de uma estratégia, a soma percentual não resultará em 100%, como ocorrerá em outros momentos de análise. Mesmo assim, optou-se por utilizar números percentuais para que se tenha uma melhor noção sobre o total de determinadas respostas em relação ao número total de professores.

Quase metade dos professores (43,5%) destacou a ajuda de colegas de classe como estratégia para a aprendizagem de seus alunos surdos (P1, P5, P6, P10, P11, P13, P14, P16, P18, P24), como se pode comprovar nos seguintes exemplos:

“Trabalho em grupo porque a comunicação entre os alunos ocorre com maior eficácia. É mais natural.” (P11)

“Como faz pouco tempo que estou em contato com a aluna, tenho trabalhado em grupo e ela sempre com alunas que já têm um bom relacionamento com ela [...]” (P14)

“[...] Os colegas são sempre prontos a ajudar, explicando com sinais ou falando mais devagar a comanda dada para a classe [...]” (P10)

“No momento as estratégias que utilizo são as coleguinhas de A., na verdade as coleguinhas me ajudam a transmitir. Mas fico imaginando se as coleguinhas estão sendo coerentes com a transmissão.” (P24)

Como se pode observar, os colegas apóiam o aluno surdo e tornam-se mediadores na comunicação entre o professor e o aluno e vice-versa. O que fica evidente, principalmente, no quarto e último exemplo citado acima, em que as “coleguinhas” da aluna surda acabam tornando-se intérpretes da professora para a aluna e vice-versa. Porém, a professora expressa sua dúvida em relação à qualidade da “transmissão” das colegas.

Como já constatado anteriormente, por meio dos dados que evidenciaram a boa interação entre os alunos surdos e os demais colegas, a grande maioria dos professores tem dependido de outros alunos para atender ao aluno surdo. Em alguns de seus relatos, durante os encontros de formação continuada, alguns professores argumentam que os colegas de classe acabam passando mais tempo com o aluno surdo e, por isso, aprendem mais facilmente a se comunicar com ele. Contudo, pode-se perceber, por meio da resposta dada pela professora (P24), que essa dependência ou o fato de não terem uma facilidade e, muitas vezes, a possibilidade de, eles mesmos, poderem explicar algum assunto tratado na aula ou alguma atividade proposta, os deixa inseguros.

De qualquer forma, esse sentimento expresso pela professora pode ser considerado de forma positiva, pois ela demonstra saber que tem um papel importante no desenvolvimento educacional do aluno surdo e, para ele, possivelmente, não bastará que apenas seus colegas o auxiliem, pois a presença e ação do professor são essenciais para qualquer aluno. Conforme já foi destacado, certamente os colegas

podem e devem ser considerados como importantes mediadores na aprendizagem, porém, essa mediação precisa ser bem assistida e organizada, para que os colegas não acabem por fazer as atividades pelo aluno surdo, impedindo assim, o seu progresso acadêmico. Não se deve esquecer que a socialização é, sem dúvida, um ganho muito importante nesse processo de inclusão escolar, porém, o principal objetivo desse processo é o desenvolvimento educacional dos alunos envolvidos nele.

Além dos dez professores citados acima, por enfatizarem a colaboração dos colegas de classe como estratégia de ensino, outros três professores (P2, P12, P22, P23) também mencionaram a importância dessa colaboração, em respostas a outras questões do questionário 2, perfazendo-se um total de quatorze professores, que representa aproximadamente 67% do total.

Outras diferentes estratégias para facilitar a comunicação com o aluno surdo ou o seu entendimento durante a aula foram citadas por oito professores (34,8%) (P1, P5, P7, P9, P11, P13, P19, P21). Dentre elas, temos: falar pausadamente, direcionar-se ao aluno surdo e utilizar gestos. A seguir, algumas respostas a respeito dessas estratégias:

“Tenho pedido para que ambos observem os meus lábios [...].” (P1)

“Procuo explicar as atividades olhando para ele, falando devagar e com gestos [...].”
(P5)

“Fico próxima da aluna (senta-se na primeira carteira). Articulo bem as palavras e falo olhando para ela.” (P11)

“Falo mais devagar e direcionado a ela.” (P13)

Os problemas de comunicação entre professor e aluno surdo na sala de aula têm sido um elemento dificultador do processo de inclusão escolar. Observando-se as respostas citadas acima, pode-se perceber que os professores têm se preocupado com essa questão, porém, suas estratégias para a melhor compreensão do aluno surdo ainda estão em torno da linguagem oral. Mesmo a professora que citou o uso de alguns gestos (P5), relatou que, olhando para a aluna surda, procura *explicar as atividades* falando devagar, ou seja, embora a linguagem do ouvinte e a do surdo tenham uma lógica ou uma sintaxe diferentes, os professores demonstram pensar que, ao falar devagar, os alunos entenderão o que dizem. Nesse sentido, Lopes (1997) afirma que,

“ao considerarmos as experiências de linguagem como experiências culturais, nos reportamos imediatamente à cultura dos ouvintes, pois são eles que definem o padrão lingüístico que os homens (independente de suas dificuldades) devem seguir.” (LOPES, 1997, p. 96).

Dias (2006) aponta que a principal dificuldade dos surdos que freqüentam o ensino regular é o acompanhamento das aulas. A pesquisadora frisa que mesmo os surdos oralizados têm problemas de comunicação dentro das salas de aula e, comparando-os com os surdos que utilizam a LIBRAS, ela ressalta que, quando podem contar com intérpretes de LIBRAS em suas classes, o nível de dificuldade destes é menor do que o dos surdos oralizados. Esse fato remete à importância da presença de intérpretes nas classes envolvidas no processo de inclusão escolar e também às implicações dessa colaboração em tais salas de aula. De qualquer forma, essas questões serão retomadas mais adiante, na análise das dificuldades enfrentadas pelos professores participantes da pesquisa.

Diferentes estratégias didáticas foram apontadas por oito professores (34,8%). Entre elas, tem-se: uso de diversos textos, esquemas referentes aos conteúdos das aulas expostos na lousa e utilização de material visual, como se pode observar nos exemplos abaixo:

“Trabalho intertextual com diferentes tipos de textos, incluindo a exploração do significado de figuras, cores para dinamizar a aula [...]” (P11)

“Tenho realizado mais a leitura silenciosa e costumo fazer muitos esquemas na lousa para explicar, questionar e costumo usar gravuras também.” (P12)

“Procuro dar bastante ênfase à leitura, à interpretação e à produção de textos. Trabalho com diversos tipos de textos, inclusive textos não-verbais e histórias em quadrinhos.” (P20)

“Não uso só o livro didático, trabalho com jornais, revista, muita leitura.” (P17)

Existem vários aspectos que podem ser observados nos exemplos acima. Primeiramente, o uso de material visual: *figuras, cores, gravuras, textos não verbais, histórias em quadrinhos* e etc. Certamente, para o surdo, essa estratégia didática é de

suma importância, pois na dificuldade ou ausência da audição, é por meio do canal visual que o surdo apreende o que está a sua volta.

É também interessante observar o segundo exemplo citado acima. Nele, a professora (P12) declara que tem realizado mais a leitura silenciosa. Certamente, a professora resolveu tomar essa medida, compreendendo que, ao exigir de seu aluno surdo uma leitura oralizada, ela poderia constrangê-lo. E, de igual modo, mesmo que ela mesma realizasse a leitura oral de um texto para a classe, provavelmente o aluno surdo perderia grande parte do conteúdo da leitura, mesmo tentando observá-la, talvez, com exceção dos surdos que possuem ótima leitura labial. O fato é que, mesmo para os surdos que possuem ótima leitura labial, para os que não a possuem e também para os ouvintes, é essencial que todos possam praticar por si mesmos, que todos leiam. E que ao ler, a preocupação não seja a boa pronúncia de cada palavra contida no texto, pelo contrário, que haja uma busca pelo sentido do texto, de tal forma que já não se consiga mais enxergar neste apenas um conjunto de palavras.

É certo que essa prática de leitura ainda se faz muito distante da que é realizada ou tentada por muitos surdos e por vários ouvintes também, mas cabe à escola incentivá-la, torná-la possível.

Quanto ao uso de diversos tipos de textos, além de ser uma importante recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é fundamental para a aprendizagem do surdo sobre leitura, escrita e sobre a relevância do papel que a língua cumpre como instrumento de comunicação e transformação.

No último exemplo citado, a professora em questão (P17) aponta que não utiliza apenas o livro didático, mas busca outras fontes e meios para realizar suas aulas. O processo de inclusão escolar tem levado muitos professores a repensar sua prática. É impossível planejar uma aula voltada para as diferenças que os alunos apresentam, seguindo apenas o livro didático, passo a passo. Mesmo o utilizando, e existem vários livros didáticos de ótima qualidade, é preciso criar meios pelos quais todos tenham acesso à aprendizagem, inclusive o aluno surdo.

No primeiro encontro de formação continuada de 2006, uma das professoras (P9) contou ao grupo sobre uma atividade chamada *Semáforo Ortográfico*, utilizada por ela, já há alguns anos, como facilitadora no ensino de ortografia. A professora

percebeu, no entanto, que tal atividade “*não funcionaria*” para seus novos alunos surdos e decidiu não realizá-la, “*para não excluí-los*”, conforme relatou. Em uma sala de aula que possui alunos portadores de necessidades especiais, essa é uma situação que todo professor consciente de seu papel passará. Com alguns anos lecionando a mesma matéria, o professor encontra meios e materiais que acabam fazendo parte de sua prática pedagógica, ano após ano. Porém, quando é preciso pensar nas diferenças, no fato de que nem todos conseguem aprender da mesma maneira, surge a necessidade de se buscar novos caminhos. E, vale frisar, sem o conhecimento sobre seus alunos, suas especificidades e, nesse caso, sobre a surdez, dificilmente o professor conseguirá encontrar caminhos que lhe tragam êxito.

Segundo Sapon-Shevin (1999), a criação de uma escola inclusiva envolve um cuidado em relação aos conteúdos ensinados e à maneira como são transmitidos, para que se consiga responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos. Conforme a referida autora, “o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.” (SAPON-SHEVIN, 1999, p. 289). Nesse sentido, é interessante destacar o que diz Jorgensen (1999, p. 262) sobre planejamento de ensino para alunos com grandes desafios de aprendizagem: “uma escola só é realmente inclusiva se cada aluno, incluindo aqueles com deficiências importantes, puder participar da aprendizagem e se esforçar para atingir resultados desafiadores.” Vale, ainda, ressaltar que, de acordo com Vigotski (2001), não se deve ensinar o que o aluno não consegue aprender e nem se deve ensiná-lo a fazer o que ele já sabe fazer sozinho, ou seja, o ensino deve envolver um desafio que o aluno possa alcançar, compreender e resolver, realizando-se, assim, a aprendizagem.

Voltando aos apontamentos dos professores sobre suas estratégias didáticas, o trabalho individual com o aluno surdo, mantendo-se com ele um relacionamento afetivo, foi mencionado como estratégia por cinco (21,7%) professores (P2, P10, P11, P13, P22).

Um total de três professores (13%) destacou que suas estratégias são as mesmas que utilizam para com os outros alunos (P14, P23, P25) e um outro professor (4,3%) apontou, como uma de suas estratégias, tratar o aluno surdo como os outros, incitando-o a participar da aula e a realizar o que é proposto (P19).

A respeito das estratégias abordadas no parágrafo anterior, vale ressaltar que é preciso um certo cuidado com relação a uma prática pedagógica pautada na *igualdade* entre os alunos. Como se pode observar acima, três professores utilizam as mesmas estratégias com todos os alunos, sejam surdos ou ouvintes. Porém, partindo do pressuposto de que incluir não é apenas inserir um aluno surdo em sala de aula regular, mas dar a ele condições de que se desenvolva, pode-se afirmar que, torna-se necessária “a construção de um modelo pedagógico capaz de atender as necessidades educacionais de todas as crianças, independentemente de suas variações anátomo-fisiológicas, psicossociais e etno-culturais.” (ALMEIDA, 1996, p. 78).

Em nosso último encontro de formação continuada de 2006, a Supervisora de Ensino da Educação Especial, da diretoria de Assis, entregou aos professores o seguinte trecho de texto de Rui Barbosa, intitulado “Tratamento desigual aos desiguais”:

A regra da igualdade não consiste senão em aquinhoar desigualmente os desiguais, na medida em que se desiguam. Nesta desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade. Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real. Os apetites humanos conceberam inverter a norma universal da criação, pretendendo não dar a cada um, na razão do que vale, mas atribuir o mesmo a todos, como se todos equivalessem. (BARBOSA, 2003, p. 19).

No texto citado acima, Rui Barbosa aponta que existe uma *desigualdade natural* entre os homens e enfatiza a importância de que tais desigualdades sejam reconhecidas, consideradas. No entanto, como também destaca o autor, invertendo a *norma da criação*, os homens acabaram por tratar a todos como se todos *equivalessem*, desconsiderando suas singularidades que, na verdade, os tornam desiguais. Nesse sentido, de que não se deve tratar igualmente aos desiguais, vale ressaltar que, como já foi considerado anteriormente, não se pode ensinar os alunos de forma homogênea, sem relevar as diferenças específicas de cada um.

A partir da discussão gerada pela leitura do referido texto, no encontro de formação continuada, uma professora destacou o trecho: “*Nesta desigualdade natural, é que se acha a verdadeira lei da igualdade*” e disse que *considerando as desigualdades, alcançamos a verdadeira igualdade*.

Com relação à outra resposta citada pelo professor (P19) sobre tratar seu aluno como os outros, no sentido de fazê-lo cumprir seus deveres de aluno, pode-se dizer

que esse é um apontamento positivo, pois, muitas vezes, a atitude que se tem diante de um aluno portador de necessidades especiais é a superproteção, o que não resulta em ganhos para o aluno, que acaba sendo considerado como, popularmente, chamama-se de *café-com-leite*. Esse tratamento, certamente, estagnaria seu desenvolvimento, fazendo com que o aluno se sentisse incapaz, em relação aos demais.

Assim, pode-se concluir sobre esse assunto que, uma prática pedagógica verdadeiramente pautada na igualdade, reconhece e considera as diferenças de cada aluno, tratando-os como pessoas que, por outro lado, precisam, igualmente, de oportunidades para desenvolverem-se, para exercerem seus direitos e deveres no ensino-aprendizagem.

Retornando à descrição e análise explicativa da quinta questão do segundo questionário, pode-se destacar que, com relação às maiores dificuldades enfrentadas, apenas quatorze professores (61%) as apontaram. Destes, seis (26%) destacaram a dificuldade de comunicação entre eles e os alunos surdos (P6, P8, P9, P16, P22, P24), conforme os exemplos abaixo:

“[...] Procuro dar aula falando diretamente para esse aluno, mas, às vezes, sinto que ele não está entendendo nada [...].” (P9)

“[...] Fico olhando para o seu rostinho e sempre me pergunto:

_ Será que ela está me entendendo?” (P6)

“[...] Eu não sei me comunicar com ela, até gostaria, pois vejo que ela é esforçada.” (P16)

A comunicação entre o professor e o aluno surdo foi apontada nos relatos feitos nos encontros de formação continuada, como a principal dificuldade em sala de aula. Em uma das visitas realizadas na escola de uma das professoras participantes (P14), pôde-se observar bem como esse fato tem sido real. Na aula em questão, a professora havia pedido para que os alunos produzissem um texto escrito sobre “A importância da liberdade”, tema já trabalhado por ela, em uma aula anterior, por meio de um texto poético e de outro texto em prosa.

Antes de ler os textos novamente, para que os alunos relembassem o assunto já discutido, a docente levou o livro à carteira de sua aluna surda e, particularmente,

explicou-lhe sobre a atividade que estava sendo proposta, olhando em seus olhos. A aluna respondeu positivamente com sua cabeça, ajeitando o seu material.

Após sua leitura em voz alta, a professora foi novamente até a carteira da aluna, pedindo para que ela escrevesse, mas a aluna demonstrou que estava com preguiça e virou-se para um colega sentado atrás dela. A professora, então, preocupada com a possibilidade de sua aluna não ter entendido a atividade, olhou-me como se pedisse ajuda.

Depois de um tempo, a professora voltou à mesa de sua aluna, explicou-lhe a atividade mais uma vez, mas a aluna pareceu, realmente, não compreendê-la.

A professora decidiu, então, emprestar o livro que continha os textos trabalhados à aluna, para que esta os pudesse ler. Porém, a professora avisou-lhe que apenas lesse e não copiasse os textos.

Após alguns instantes, ao ver que a aluna estava debruçada sobre seu papel, escrevendo rapidamente, a professora decidiu verificar e percebeu que sua aluna estava mesmo copiando um dos textos. Reprendendo a aluna, a professora pediu-lhe para que escrevesse apenas o que pensava sobre liberdade, mas a expressão da aluna demonstrava que ela não estava compreendendo bem o que a professora lhe dizia, embora fizesse sim com a cabeça, em alguns momentos.

Então, a professora, ainda ao lado da carteira da aluna, pediu-me para que ajudasse a explicar. Sentei-me com a aluna e comecei a conversar com ela sobre assuntos que envolviam o tema “liberdade”, mas que estivessem ligados ao seu cotidiano, explicando-lhe o conceito da palavra, dessa maneira. A aluna contou que gostava de ir passear ao shopping, mas que, às vezes, sua mãe não a deixava sair. Depois da conversa, pedi para que ela escrevesse sobre o que havia me contado. Mas, a aluna se recusou a escrever, de início, dizendo que não queria fazer e que não sabia. Então, eu insisti que ela deveria tentar, dizendo-lhe que tinha capacidade para escrever e que, como os outros alunos, ela também precisava realizar a atividade. Porém, o sinal de encerramento daquela aula tocou. Mesmo assim, insisti novamente que ela deveria escrever e ela prometeu que faria seu texto em casa.

Para minha surpresa, no primeiro encontro que houve, após a visita naquela sala de aula, a professora trouxe-me o texto de sua aluna, dizendo que ela própria havia ficado surpresa com a produção.

A seguir, o texto escrito pela aluna:

Produção de texto:

Tema: A importância da liberdade

A liberdade é muito importante, que porque eu um triste castigo muito. Sempre eu quero falar, no shopping olhar o filmes, filho de Francisco muito legal liberdade, depois vai beber refrigerante e comer pipoca e vai conversar com suas colegas e pra que se divertem bastante.

A liberdade, porque triste muito quer ficar não pode passear, quero ser amigo e pra sempre como eterno e o nosso Deus. liberdade que Deus te ilumine e te abençoe a cada dia de sua vida. Deus é muito felicitades - Beijos.

A liberdade amor não é eterno. Eterno é a capacidade de amar. Você não faz nada de importante não lixe por que o mais importante de se foi feito você!

liberdade deus coloca lágrimas em seus olhos, e por que liberdade não pode triste muito eu, porque pretende por um arco-íris em sua coração.

Como se pode observar, a aluna inicia sua produção, escrevendo sobre o que havia relatado na conversa, em sala de aula. Por meio de seu texto, pode-se notar que a aluna compreendeu o conceito de liberdade.

O texto apresenta poucos problemas ortográficos, embora possua falhas no aspecto coesivo, sobre o qual já foi discutido, anteriormente. O conteúdo da produção, que corresponde ao que a aluna relatou em sua conversa, e a estrutura do texto, bem característica entre os alunos surdos, demonstram que, apesar de a aluna ter realizado a atividade escrita em casa, o texto é mesmo de sua autoria. Esse esclarecimento deve-se ao fato de que, algumas vezes, a casa se torna o refúgio onde o aluno consegue obter sucesso, atendendo, assim, à expectativa do professor. Em casa, o aluno pode contar com o apoio de adultos (pais, irmãos, etc.), que podem auxiliá-lo e até mesmo dar as respostas da atividade proposta ou fazê-la por ele. No caso dos alunos surdos, isso pode ser considerado comum, pois entendendo-se incapaz de realizar algumas atividades escolares, até mesmo por não compreender suas propostas e objetivos, o aluno surdo acaba por depender de que outros façam por ele, para que, de alguma forma, possa cumprir com suas obrigações.

Em minha experiência no desenvolvimento do trabalho de iniciação científica com o projeto GIS, no letramento de surdos jovens e adultos, já mencionado na introdução do presente trabalho, alguns alunos que ainda freqüentavam o ensino regular traziam textos que haviam passado pelo visto de seus professores e que, na verdade, visivelmente, não haviam sido escrito por eles mesmos, comparando-se tais produções com os textos que escreviam no projeto. Esse fato evidencia o que foi exposto acima.

Voltando à análise do texto da aluna, pode-se notar que, a partir do segundo parágrafo, ao escrever sobre amigo, ela transcreve um verso de uma canção: *“amigo é pra sempre como eterno é o nosso Deus”* e continua seu texto como se estivesse escrevendo uma carta: *“Que deus te ilumine e te abençoe...”*, transcrevendo, ainda, mais outros versos. Também é interessante observar que, em meio aos versos, ela cita a palavra *“liberdade”*, demonstrando que tem consciência de que seu texto deve estar todo relacionado a esse tema.

A professora comentou que ela pode ter escrito os versos, pois sabia que o texto me seria entregue e, por isso, possui características de uma carta. Porém, não se pode negar o fato de que, muitos surdos acabam por escrever palavras ou frases conhecidas ou decoradas por eles, mesmo que estas não tenham ligação alguma com o restante do texto, para que suas produções tenham o formato e extensão de um texto convencional.

De qualquer forma, essa experiência deixa claro que o bom entendimento entre professor e aluno surdo é essencial para que este tenha possibilidade de desenvolver-se, compreendendo os conteúdos e participando das atividades propostas em sala de aula.

Quatro professores (17,4%) responderam que é difícil dar atenção especial ao aluno surdo em uma sala de muitos alunos ou dispendo de pouco tempo de aula na semana (P7, P9, P22, P23), como demonstram os exemplos a seguir:

“A maior dificuldade é dar uma atenção especial para ela, me sinto um pouco angustiada, pois sinto que a J. tem muita vontade de aprender.” (P7)

“Numa sala de 5ª série, com 40 alunos (aproximadamente) fica difícil dedicar toda atenção a um só. Por isso, noto que ele fica perdido em algumas atividades, até que eu possa ajudá-lo e dar-lhe maior assistência.” (P9)

“O problema é que eu não disponho de muito tempo durante as aulas para dar uma atenção especial a esta aluna surda.” (P23)

Pouca concentração e indisciplina em sala de aula foram mencionadas, por três professores (13%), como fatores que dificultam o trabalho com o aluno surdo (P11, P20, P22):

“As maiores dificuldades são o pequeno número de computadores (torna a aprendizagem mais dinâmica), a falta de material, a dificuldade de concentração apresentada pela maioria dos alunos [...]” (P11)

“A dificuldade maior é a indisciplina na sala de aula que atrapalha o aprendizado do aluno como um todo [...]” (P20)

“A sala é um tanto tumultuada [...]” (P22)

Como se pode observar, o grande número de alunos em sala e a indisciplina foram apontados como dificuldades enfrentadas pelos professores, conforme algumas das últimas respostas citadas. A esse respeito, Paula (2006) aponta que as classes numerosas no sistema educacional público são um fato, mesmo reconhecendo que classes com menor número de alunos facilitariam o processo de inclusão escolar. O autor ressalta que, em muitos casos, o professor já se sente impotente para atender seus educandos regulares e destaca que, no processo de inclusão, o que mais interfere na ação pedagógica é a sensação de despreparo e desamparo, de que não se dispõe de recursos suficientes e adequados para acolher o educando com necessidades especiais, como se pode notar a seguir.

Três professores (13%) mencionaram a dificuldade de não saber como proceder com relação ao aluno surdo, conforme se pode notar em suas respostas:

"[...] Eu como profissional estou me sentindo insegura, angustiada, porque não sei como ensinar esta aluna." (P6)

"Estou bastante perdida, sinto-me incompetente diante dessa situação [...]." (P9)

"Sinceramente, não sei ainda o que fazer, como proceder. Trabalhar em uma sala com um aluno D. A. é muito novo para mim [...]." (P18)

Pode-se perceber, nitidamente, nos exemplos citados acima, a insegurança dos professores diante da responsabilidade de trabalhar com alunos surdos em suas salas de aula. De acordo com Paula (2006), os sentimentos de insegurança e ansiedade têm origem no medo do desconhecido, em que o pensamento é, geralmente, preenchido por idéias, fantasias e expectativas frente à situação nova que deverá ser enfrentada e que passa a ser concebida como ameaçadora. O autor destaca que a inclusão é um processo que se realiza a longo prazo e, portanto, requer tempo e ações contínuas para se concretizar. Paula (2006) aponta, ainda, a importância da preparação e capacitação dos professores que, segundo o autor, deve ocorrer por meio de ações políticas públicas, políticas educacionais e até de organizações de grupos de pessoas que, como cidadãs, possam contribuir com conhecimentos relevantes que envolvam o processo de inclusão escolar.

Finalmente, a indisposição do aluno surdo foi apontada por dois professores (8,7%) como uma dificuldade enfrentada por eles (P4, P19) e um professor (4,3%) destacou a heterogeneidade da classe como uma dificuldade (P20).

Apenas um professor (4,3%) respondeu que não tem encontrado dificuldades em seu trabalho na sala de aula.

5.2.2 Concepções sobre o aluno surdo e sobre prática de leitura

Por meio do questionário 3 (anexo C), procurou-se analisar a concepção do professor sobre leitura e sobre a leitura do surdo. Também foi analisada a concepção do professor sobre o surdo e se, de alguma maneira, a presença desse aluno alterou a prática docente.

O questionário 3 foi respondido por vinte e um professores, sendo que a primeira questão trata do que pensa o professor a respeito do surdo. Em resposta a essa questão, treze professores (61,9%) apontaram que concebem o surdo como alguém normal e capaz como os outros, apesar da dificuldade que possui (P1, P3, P4, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P15, P16, P17, P20), conforme se pode observar nos exemplos abaixo:

“É um aluno que apresenta uma dificuldade em ouvir, mas nem por isso é impedido de aprender e se desenvolver na sociedade em que está inserido.” (P3)

“Pessoa que não ouve ou que apresenta problemas no aparelho auditivo, com dificuldades auditivas. Porém totalmente capaz de aprender, de se relacionar e com direito de exercer a cidadania plena.” (P4)

“Penso que o surdo é uma pessoa com necessidades especiais, mas que em todos os demais aspectos (exceto audição e, conseqüentemente, fala) é normal e deve ter uma convivência normal com as demais pessoas.” (P10)

A esse respeito, é importante ressaltar o que afirma Góes (1999) sobre os problemas cognitivos e afetivos tradicionalmente apontados como característicos do surdo. Segundo a autora, tais problemas são produzidos por condições sociais, ou seja, contrariamente ao que já se afirmou sobre a pessoa surda, não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, pois o desenvolvimento do surdo e, em especial, a consolidação da linguagem, depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social em que o surdo está inserido.

Continuando a análise das respostas à primeira questão, vale destacar que quatro professores (19%) afirmaram que o surdo necessita de uma atenção especial (P9, P15, P16, P20), como demonstram as seguintes respostas:

“É uma pessoa normal, mas que necessita de uma atenção maior.” (P9)

“Penso que o surdo é uma pessoa que necessita de muita atenção para suprir suas dificuldades.” (P16)

“É um aluno que necessita de uma atenção especial devido à sua dificuldade de decodificar as aulas.” (P15)

Como se pode notar, na última resposta citada acima, a professora (P15) aponta uma dificuldade do aluno em “*decodificar as aulas*”. Tal dificuldade parece estar relacionada ao problema de comunicação entre o professor e o aluno, em que este não compreende ou compreende com dificuldade o que é exposto nas aulas. Essa tem sido apontada como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo professor e, certamente, também pelo aluno surdo, conforme já foi abordado anteriormente.

Quatro professores (19%) afirmaram que o surdo possui dificuldade em comunicar-se e relacionar-se (P9, P18, P22, P24), conforme se pode observar abaixo:

“Que é uma pessoa que encontra muitas dificuldades para se relacionar com as pessoas, com a comunidade. É tratado, ainda, por muitos com preconceito.” (P20)

“[...] Vive num mundo extremamente visual e “auditivo” e, por isso, encontra grande dificuldade para se inteirar ao meio em que vive.” (P9)

“[...] O difícil é inseri-la ao meio, pois apresenta grau de surdez severo.” (P22)

Conforme se pode observar nas duas últimas respostas citadas acima, os professores (P9, P22) apontam a surdez como principal fator dificultador da interação entre o surdo e os demais. Porém, na primeira resposta, a professora (P20) enfatiza o preconceito como barreira na relação da pessoa surda com “a comunidade”. Certamente, o preconceito pode ser considerado como o principal obstáculo na aproximação entre o surdo e os ouvintes. O preconceito pode partir do ouvinte, como é mais comum, em que este não consegue aceitar conviver com alguém que fale diferente dele, que seja diferente. Contudo, o preconceito pode também partir do próprio surdo, dependendo da imagem de surdo que circula dentro de seu grupo social e, conseqüentemente, da forma como ele enxerga a si mesmo dentro desse grupo (GÓES, 1999).

Vale destacar ainda que, além de P20, outro professor (P8) também considerou o surdo como alguém que vive às margens da sociedade.

Voltando à primeira questão, três professores (14,3%) destacaram que o surdo precisa de tratamento especializado (P3, P21, P23):

“É uma pessoa que precisa de um tratamento especializado.” (P3)

“É uma pessoa que precisa de um tratamento especializado e deve ser acompanhado com muita dedicação.” (P21)

“Que o surdo é uma pessoa que precisa de um tratamento especializado.” (P23)

Conforme O'Brien e O'Brien (1999), tanto os sentimentos dos professores de educação regular quanto os dos professores de educação especial poderiam ser resumidos da seguinte maneira:

Estes alunos sempre foram educados junto com outros semelhantes a eles. Tanto eles quanto seus professores trabalham de maneiras fundamentalmente diferentes daquelas que trabalhamos [...] Ter esses alunos aqui conosco vai nos desviar do nosso propósito real e destruir nossa rotina. Além disso, não sabemos como ensinar tais alunos [...]. (O'BRIEN & O'BRIEN, 1999, p.48).

Segundo os referidos autores, todo esse estado de elevação da consciência, que é inicialmente direcionado ao medo, deve ser redirecionado para a resolução de problemas, a fim de que se promova a reconsideração sobre os limites, os

relacionamentos e as estruturas do ensino em sala de aula, considerando-se o aluno que possui necessidades educacionais especiais.

Concluindo a análise dessa questão inicial do questionário 3 (anexo C) que, conforme já foi mencionado, focaliza a concepção do professor sobre o surdo, vale ressaltar o que aponta Góes (1999) sobre crenças estereotipadas sobre as pessoas surdas. Segundo a autora, caracterizações negativas a respeito dos surdos acabam, naturalmente, repercutindo sobre o quadro conceitual e a atuação do professor.

Góes (1999, p. 60) ressalta que “é preciso lembrar que também são constituídas socialmente as barreiras que o professor enfrenta, ou cria, para um trabalho pedagógico que atenda à complexidade dos processos linguísticos e conceituais do aluno.” A autora enfatiza, ainda, a importância de um amplo trabalho na formação básica e na formação continuada de professores ouvintes, para que haja mudanças nas concepções negativas sobre o aluno surdo.

A segunda questão do questionário 3 (anexo C) trata da concepção do professor sobre leitura.

Nesse sentido, quinze professores (71,4%) citaram a compreensão, o entendimento, a interação, a interpretação, a atribuição de sentido e/ou a apreensão de significados, como elementos constitutivos do ato de leitura (P1, P4, P8, P9, P10, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P22, P23, P24, P25). Os exemplos abaixo elucidam esse fato:

“É a interação que o leitor faz com o texto e o mundo em que vive.” (P1)

“É interpretar e decodificar os sinais gráficos.” (P16)

“É ler e entender, interpretar.” (P13)

Destes, seis professores (28,6%) apontaram que ler é, diretamente, compreender” (P8, P12, P13, P14, P22, P23), como se pode notar nas seguintes respostas:

“Ler é entender e interpretar algo.” (P22)

“É o ato de entender os mais diferentes textos [...]” (P8)

“[...] Para mim, leitura é apropriação de significados.” (P10)

Porém, quatro professores (19%) apontaram a compreensão como sucessora da decodificação, no ato de ler (P4, P9, P10, P15). Conforme suas respostas:

“É a capacidade de decodificar o signo escrito e compreender (atribuir sentido) o significado do que foi decodificado [...]” (P4)

“Leitura é a decodificação de um texto e a interpretação feita a partir dessa decodificação.” (P10)

“É ler e entender, decodificando e interpretando.”

Essa concepção de leitura como processo de etapas sucessivas remete ao passado, onde se pode encontrar uma das raízes desse pensamento. Segundo Manguel (1997), conforme os métodos da escolástica, desenvolvidos, principalmente, nos séculos XII e XIII, os alunos não deveriam aprender o texto de maneira direta, pois existia uma série de passos que deveriam ser percorridos para a realização da leitura. A primeira etapa seria a análise gramatical, em que o aluno deveria identificar os elementos sintáticos de cada frase (*lectio*). A segunda etapa, seria o alcance do sentido literal do texto (*littera*). A terceira consistiria na apreensão do significado do texto, segundo diferentes interpretações (*sensus*) e, por fim, viria a discussão das opiniões de comentadores aprovados, como a quarta etapa a ser seguida (*sententia*).

Essa idéia de que a leitura é o resultado de várias etapas é criticada por Foucambert (1998). O autor faz uma análise crítica aos trabalhos de um psicólogo, Jesus Alegria, que afirma que “a análise da situação de leitura permite conceber uma série de operações elementares que intervêm no processo de compreensão” (FOUCAMBERT, 1998, p.96). Tais operações ocorreriam, umas antes da identificação das palavras e outras depois da identificação das mesmas. Ao que Foucambert responde, contrariamente, sustentando que, se ler é compreender, “só há identificação porque há compreensão”. Para o autor, os momentos apontados por Alegria não são sucessivos, mas sim, simultâneos. E Foucambert continua: “Identificar não é identificar o significante, mas sim o significado, e este último não se encontra isolado do contexto em que aparece”(p. 97)

Frank Smith (2003, p. 180), em sua análise psicolingüística sobre a leitura, fala sobre os processos de identificação de letras, de palavras e do sentido. O autor coloca que “a identificação imediata do sentido é tão independente da identificação das palavras individuais quanto a identificação imediata de palavras é independente da identificação de letras individuais”. Assim, conforme Smith (2003), a leitura geralmente envolve o trazer sentido *imediata* ou diretamente ao texto, sem a consciência de palavras individuais e muito menos das letras individuais em cada palavra.. Segundo os seus estudos, as palavras são sempre secundárias ao significado, à compreensão, ou seja, a própria compreensão, que é o objetivo básico da leitura, é que permite a identificação imediata das palavras, tornando desnecessária a identificação prévia de palavras individuais.

Retornando à análise dos dados da segunda questão, vale ressaltar ainda que dois professores (9,5%) apontaram a leitura como ato, unicamente, de decodificação (P5, P6), como se pode observar a seguir:

“Ler é decodificar o mundo letrado em que vivemos.” (P5)

“Ler é decifrar palavras [...]” (P6)

De acordo com Rojo (2004), a decodificação é um portal importante para o acesso à leitura, mas não é a única capacidade envolvida no ato de ler. Baseando-se em estudos realizados nos últimos cinquenta anos, a autora afirma que a leitura deve ser enfocada como ato de compreensão que envolve outras capacidades que não apenas a de decodificação, como já foi citado anteriormente.

A esse respeito, é bom considerar que cinco professores (23,8%) concebem a leitura como ato complexo que inclui outras habilidades, como o conhecimento prévio (P3, P9, P10, P20, P21), conforme se pode observar por meio dos exemplos a seguir:

“Leitura é uma atividade complexa, que pressupõe conhecimento do código e conhecimentos prévios sobre o assunto abordado [...]” (P10)

“Leitura é um ato complexo que envolve diversas habilidades e conhecimentos prévios que cada um traz dentro de si.” (P20)

“O ato de ler é complexo. A leitura começa com os olhos, mas vai muito além disso.”
(P21)

Vigotski critica a investigação experimental de seu tempo, apontando que esta havia se limitado a estudar a leitura como um hábito sensomotor e não como processo psíquico de uma ordem muito complexa. Segundo o autor, na leitura, o trabalho do mecanismo visual está submetido, até um certo grau, aos processos de compreensão. Ainda, conforme Vigotski:

A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem mesmo à reprodução do nome que corresponde à palavra fônica; consiste muito mais no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à separação dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção.” (VIGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

Vários autores (CORACINI, 2002; FULGÊNCIO; LIBERATO, 2000; KATO, 1995; KLEIMAN, 2004; KOCH, 2003; entre outros) ressaltam a importância do conhecimento prévio na leitura, que corresponde ao conhecimento das informações não visuais, ou seja, ao conhecimento lingüístico, textual e de mundo que auxiliam na construção de sentido, no momento da leitura. Kato (1995) defende a importância de o aprendiz desenvolver sua capacidade em se apoiar em seu conhecimento de mundo, passando a depender cada vez menos das unidades grafêmicas e silábicas, da informação visual que corresponde ao que está escrito no texto.

Retomando a análise sobre as concepções dos professores sobre leitura, vale considerar que esta foi apontada por sete professores (33,4%) como ato complexo que inclui os elementos não-verbais, como por exemplo, quadros, esculturas e até o mundo (P1, P4, P6, P10, P12, P18, P23). Isso pode ser evidenciado por meio das seguintes respostas:

“Também é possível chamar de leitura a compreensão que se faz de um quadro, símbolos visuais, situações (leitura de mundo).” (P4)

“Por texto, podemos entender desde uma situação rotineira, passando por um quadro, uma escultura, uma fotografia, até chegar ao texto escrito. (A leitura do mundo que nos cerca).” (P10)

“É ler o mundo que está à nossa volta, entendê-lo [...]” (P18)

Concluindo a análise dos dados obtidos na segunda questão, é interessante destacar, ainda, a resposta de uma professora (P9):

“Leitura é um processo de visualização, audição, compreensão [...]” (P9)

Além de P9, outras duas professoras enfatizaram a importância da oralidade na leitura (P6, P24).

Como se pode observar, referindo-se à audição como elemento constituinte do processo de leitura, P9 enfatiza a oralidade e demonstra conceber o ato de ler como um processo de três etapas sucessivas, no caso, a visualização, a audição e, depois, a compreensão.

A questão da oralidade na leitura remete ao passado, à história e evolução da prática de leitura. Nesse sentido, Manguel (1997, p. 67) comenta sobre o psicólogo americano Julian Jaynes (1920-1997), que sugeriu que a leitura pode ter sido, inicialmente, uma percepção aural, e não visual. O autor coloca que Agostinho, posteriormente conhecido como Santo Agostinho, seguidor dos ensinamentos de Aristóteles, entendia que as letras eram “signos de sons que, por sua vez, eram signos das coisas que pensamos” (MANGUEL, 1997, p. 61). Pode-se observar aqui a mediação do som para se chegar ao sentido do escrito. Certamente, uma questão que está sendo amplamente discutida nos dias de hoje.

Manguel (1997) também ressalta que, desde os tempos das primeiras tabuletas sumérias, os escritos destinavam-se a ser pronunciados em voz alta. Em “A história da leitura no mundo ocidental”, Chartier e Cavallo (2002) colocam que a leitura mais difundida em toda a Antigüidade era a leitura em voz alta.

Ainda, conforme Manguel, entre os séculos VI e VII, encontram-se testemunhos da prática de leitura silenciosa, porém, somente a partir do século IX, acredita-se que ela tenha se tornado mais habitual. A invenção do códice e a separação das letras em palavras e frases, entre outros dispositivos criados, facilitaram esse novo modo de ler. (MANGUEL, 1997, p. 66; CHARTIER & CAVALLO, 2002, p. 21).

A leitura silenciosa tornou-se, enfim, uma prática comum, determinada pelas mudanças no material escrito, citadas acima, e também por uma mudança muito profunda de atitude em relação à própria linguagem escrita que passou, então, a ser concebida como uma manifestação diferente da linguagem, que possui o seu próprio estatuto. Contudo, a oralidade continuou tendo grande influência e passou a ser, inclusive, base para o ensino de leitura e escrita.

Considerando os escritos do humanista italiano Leon Alberti, datados entre 1435 e 1444, Manguel (1997, p. 90), descreve o ensino de leitura e escrita às crianças da época: “As crianças aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras apontadas pela ama ou mãe em uma cartilha ou abecedário”. Qualquer semelhança com o modo pelo qual muitos foram, e ainda são, alfabetizados não é mera coincidência, mas sim, um produto da história que vai se repetindo. Malcolm Parkers afirma que “em nenhum outro campo, a história se repete tanto como no caso da evolução da leitura” (apud CHARTIER & CAVALLO, 2002, p. 116).

Conforme já foi abordado, Vigotski (1995) aponta que, inicialmente, a linguagem escrita é compreendida por meio da oralidade, o que ele chama de simbolismo de segundo grau que, posteriormente, deve transformar-se, pouco a pouco, em um simbolismo de primeiro grau, em que a linguagem escrita se transforma em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos ou ações designados, bem como suas relações recíprocas, sem depender da intermediação da oralidade. Como também já foi destacado neste trabalho, no caso da pessoa surda, é a Língua de Sinais que deve desempenhar tal função mediadora (FERREIRA-BRITO, 1993).

Embora reconheça a oralidade como suporte na aprendizagem e domínio da escrita, Vigotski critica a consideração da escrita como mera representação mecânica da fala e ressalta que “o domínio deste sistema complexo de signos não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, de fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial.” (VIGOTSKI, 1995, p.184).

Ainda vale ressaltar que, conforme o que foi exposto no quarto capítulo, para Vigotski (1995), a oralização dos símbolos visuais acaba por dificultar e atrasar a leitura, sendo que a compreensão ocorre mais eficazmente quando os processos que

envolvem a leitura se dão com mais rapidez. Nesse sentido, o autor frisa a leitura silenciosa como mais vantajosa, especialmente, em relação à compreensão.

Retornando à análise dos resultados obtidos por meio do terceiro questionário, a terceira questão focaliza a concepção do professor sobre a leitura do surdo. A esse respeito, a maioria dos professores (52,4%) considerou que, para que o surdo leia, são necessários vários recursos, como ilustrações referentes ao texto, explicações pausadas, expressão facial e corporal, gestos e sinais, entre outros (P3, P5, P6, P13, P15, P16, P17, P20, P21, P22, P23). Pode-se comprovar esse fato, observando-se algumas das respostas, citadas abaixo:

“A leitura para o surdo adquire mais sentido quando esta é relacionada a alguma ilustração. O professor tem que realizar uma leitura bem elaborada, ler pausadamente e trabalhar bastante a expressão fisionômica.” (P6)

“Eu penso que a leitura do surdo seja mais visual, com gravuras.” (P16)

“O surdo precisa de atenções especiais para que ele possa entender e interpretar o que lê. Precisamos utilizar a linguagem de libras para que ele entenda plenamente o texto.” (P20)

Pode-se levantar uma série de aspectos interessantes a partir dos exemplos citados acima. No primeiro deles, a professora (P6) inicia sua resposta mencionando que a *“leitura para o surdo adquire mais sentido quando esta é relacionada a alguma ilustração”*. Sem dúvida, a ilustração presente em um determinado texto pode ser uma pista interessante que permite, de pronto, uma inferência sobre o sentido deste, antes mesmo que se comece a leitura do escrito. E isso pode valer para qualquer leitor.

Na aprendizagem de língua estrangeira, por exemplo, existem duas habilidades ou estratégias de leitura denominadas *predicting* (“predizendo” ou “prognosticando”) e *skimming* (“lendo às pressas”) (GOODMAN et al., 1980). A primeira estratégia está relacionada ao conhecimento prévio do leitor, por meio do qual, ele pode antecipar o sentido que poderá ser encontrado no texto. A segunda estratégia, que também pode ser traduzida como “passando os olhos”, corresponde a uma leitura rápida, relevando-se as pistas textuais, para encontrar o sentido global do texto. Tais pistas textuais podem ser, entre outras, o título do texto, as palavras mais repetidas nele, seu gênero

textual e também alguma ilustração que possa conter. As pistas textuais, ativadas pelo conhecimento prévio do leitor, ajudam-no a inferir sobre o sentido do texto, ato muito importante no processo de compreensão.

Como já foi discutido anteriormente, a Língua Portuguesa deve ser considerada como a segunda língua do surdo, que deve ser aprendida por meio da linguagem escrita. Sendo assim, é interessante que o professor oriente seu aluno surdo, demonstrando a importância das pistas textuais mencionadas, para que ele pratique a leitura como ato de compreensão e não como ato de decodificação de palavra por palavra, o que pode lhe trazer imensas dificuldades (PEREIRA & KARNOPP, 2003).

Voltando à resposta da professora (P6) sobre a leitura do surdo, ainda é interessante destacar que ela menciona que, na leitura do aluno surdo, o “*professor tem que realizar uma leitura bem elaborada, ler pausadamente e trabalhar bastante a expressão fisionômica*”. Porém, nesse caso, o professor é quem está realizando a leitura e não o aluno surdo. O fato é que, geralmente, a leitura que se faz em sala de aula é a leitura oralizada que, por sua vez, é realizada pelo professor ou por um aluno escolhido por ele. Nessa situação, os demais alunos vão acompanhando no seu próprio texto, ou apenas ouvem a leitura realizada. Mas, certamente, esse tipo de leitura não alcança o aluno surdo ou, minimamente, não surte o mesmo efeito.

Nesse momento, embora já se tenha discutido a respeito da dificuldade do aluno surdo em relação à leitura oral, vale mencionar o que foi observado nas visitas à escola de uma outra professora (P10). Em sua classe havia uma garota surda que já era sua aluna há cinco anos. Segundo a professora, sua aluna N. tinha boa condição financeira, tendo recebido grande investimento da família em um longo e intenso tratamento com fonoaudióloga, para sua oralização, que começou desde que ainda era bem nova. Além do tratamento, N. teve oportunidade de fazer vários cursos e aulas particulares, inclusive, de Língua Portuguesa. Sendo oralizada, N. faz leitura labial com certa facilidade. Porém, em uma das aulas, em que a professora faz uma leitura em voz alta de um texto contido no livro didático utilizado em sua classe, N. se mostra dispersa em todo o tempo, voltando-se à direção da professora somente quando esta lhe chama a atenção. De qualquer forma, como N. poderia acompanhar seu texto e os lábios da professora, ao mesmo tempo?

É importante frisar aqui que, apesar de interagir muito com seus colegas na sala de aula, conversando e trocando bilhetes, N. participa das aulas, realizando as atividades propostas pela professora. Nas aulas que observei, N. produziu textos, respondeu questões e até corrigiu a prova de um colega, como todos os demais também o fizeram, segundo o comando da professora. Porém, no momento da leitura oralizada pela professora, N. se mostrou dispersa, totalmente alheia ao texto que estava sendo lido.

No outro dia de aula, a professora fez diferente, pediu que todos fizessem uma leitura silenciosa do texto e, aí sim, N. demonstrou ler. Chegou a percorrer seu dedo indicador nas linhas do texto, atenta.

O que se quer evidenciar, por meio desse relato, é que mesmo um surdo oralizado tem dificuldade de acompanhar a leitura em voz alta, prática tão comum em sala de aula.

Observando-se, mais uma vez, a resposta dada pela professora (P6) à terceira questão do questionário 3 (anexo C), pode-se entender que ela também utiliza tal prática em sala de aula, porém, tendo alguma noção da possível dificuldade do aluno, sugere a importância de uma leitura mais “*elaborada*” que, segundo seu próprio ponto de vista, corresponde a uma leitura lenta (“*pausadamente*”) e cheia de expressões.

Na segunda resposta citada acima, o professor entende que a leitura do surdo é mais visual. Essa resposta é interessante, pois, como também já foi abordado, é por meio do canal visual que a pessoa surda apreende o que está à sua volta.

No terceiro exemplo, a professora (P20) relata que o surdo precisa de auxílio para compreender o texto escrito e aponta a LIBRAS como mediadora dessa compreensão. É por meio dela que o professor deve discutir o assunto abordado no texto, fazendo questionamentos que devem ser respondidos na leitura do texto, estimulando o aluno.

Segundo Silva (2001, p. 48), “os problemas dos surdos com a aquisição da escrita estão mais relacionados à aquisição e ao desenvolvimento de uma língua efetiva que lhes permita uma identidade sociocultural”. A importância da Língua de Sinais foi, especialmente, constatada em estudos que observaram as diferenças entre crianças surdas de pais ouvintes e crianças surdas de pais surdos. Conforme tais

estudos, realizados na década de 60, os surdos, filhos de pais surdos, tinham melhor capacidade para o desempenho na escola, tanto nas atividades orais e escritas, enquanto que os surdos de pais ouvintes demonstravam maior dificuldade. Conforme Silva:

[...] Os surdos, filhos de pais surdos, logicamente conseguiam avançar mais, fazer ou lançar hipóteses, pois eram expostos à mesma língua, promovendo, assim, de forma mais eficaz sua aprendizagem. Em razão disso, chega-se à seguinte lógica: os filhos de pais surdos são mais bem preparados, emocional, social e culturalmente, pois têm uma identidade que é dada pela sua língua. (SILVA, 2001, p.48).

É necessário que o surdo seja exposto, o mais cedo possível, à Língua de Sinais, que ele tenha uma língua própria, que faça parte da sua identidade. Nesse sentido, é igualmente importante que sua língua seja considerada em seu ensino-aprendizagem. Esse fato remete ao que foi exposto no quarto capítulo deste trabalho, sobre as concepções de Vigotski e Bakhtin sobre o homem como ser sócio-histórico-cultural e sobre o papel central da linguagem na constituição da consciência humana.

Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, v. 2) fazem alguns apontamentos importantes sobre o ensino de Língua Portuguesa aos surdos:

[...] ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto, valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa." (SALLES et al., 2004, v. 2, p. 21).

Retomando a análise das respostas à terceira questão, cinco professores (23,8%) demonstraram-se inseguros para responder à questão (P1, P8, P15, P22, P24), conforme se pode notar nos seguintes exemplos:

"Espero aprender a pensar sobre o assunto a partir deste curso." (P1)

"Difícil para o meu entendimento, quanto mais para a minha prática.

É bastante complexa e nova."(P8)

"[...] sinceramente não sei o que fazer e para isso estou procurando ajuda no curso."
(P15)

"É difícil dizer pois o surdo não escutando nada, temos que usar os recursos que estamos aprendendo e quem sabe assim poderia falar a respeito. Acredito que lêem, só tenho que aprender como e isso está começando aqui [...]." (P22)

Por meio de tais respostas, pode-se perceber a insegurança dos professores em relação à prática de leitura do surdo. No final do último exemplo citado acima, a professora (P22) relata que acredita que os surdos lêem, mas precisa aprender como isso se dá. Essa resposta demonstra que a professora percebe que há algo diferente entre a leitura do surdo e a leitura do ouvinte. Posteriormente, esse aspecto será tratado, mais detalhadamente, na análise das respostas dos professores à quarta questão.

Ainda, quatro professores (19%) relataram que o surdo é capaz de ler, desde que seja alfabetizado (P10, P13, P14, P15). A seguir, algumas de suas respostas:

“Penso que ela pode acontecer normalmente quando ele é alfabetizado [...].” (P10)

“Se ele já é alfabetizado é mais fácil [...].” (P13)

“Se ele for alfabetizado vai ler, caso contrário terá muita dificuldade.” (P14)

Embora pareça óbvio que uma pessoa só consiga ler desde que seja alfabetizada, as respostas dos professores, na verdade, têm sentido, pois muitos surdos passam anos na escola, mas continuam tendo muita dificuldade em ler e escrever. Por outro lado, em relação à leitura, é importante ressaltar que o fato de os surdos terem dificuldade em pronunciar a leitura pode fazer com que os professores pensem que ele não lê e, como há problemas na comunicação entre eles, os professores também têm dificuldade em certificar-se de que a leitura aconteceu, se seus alunos surdos compreenderam o texto escrito.

Nos encontros de formação continuada, uma professora relatou que seu aluno surdo se recusava a escrever. Quando a professora pedia que os alunos escrevessem, baseando-se na leitura de um texto escrito, esse aluno fazia desenhos relacionados ao conteúdo do texto, histórias em quadrinhos. Certamente, esse aluno precisará ser ensinado e encorajado a escrever, mas o fato de desenhar de acordo com o sentido dos textos já é um bom sinal de compreensão.

Voltando à análise da terceira questão, três professores (14,3%) consideraram que a leitura do aluno surdo fica no plano da visualização ou da decodificação (P4, P9, P10), conforme se pode observar a seguir:

“[...] O aluno consegue ler, decodificar as letras, mas não sabe o que significa.” (P4)

“Para o surdo a leitura, muitas vezes, é só um processo de visualização [...].” (P9)

“[...] em muitos aspectos essa leitura ficará no plano da decodificação, porque faltarão informações para que o D. A. chegue ao nível da interpretação, da associação de muitas palavras ao que elas representam.” (P10)

De acordo com o que já foi exposto no terceiro capítulo, Pereira e Karnopp (2003) afirmam que grande parte dos surdos não consegue atribuir sentido ao que lê, embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, exatamente conforme as respostas dos professores, citadas acima.

Bakhtin (1986, p.94) afirma que “enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico.” O autor distingue sinal de signo, afirmando que o primeiro está relacionado à identificação e o segundo, à compreensão e, ressalta, ainda, que a “assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão.” (BAKHTIN, 1986, p. 94).

Segundo as respostas dos professores (P4, P9, P10), seus alunos estão apenas visualizando as letras e palavras, identificando-as, mas não conseguem atribuir sentido a elas, compreendê-las. Bakhtin (1986) aponta que, mesmo na fase de aquisição da língua, a pura sinalidade não existe, pois mesmo nesse momento, a forma é orientada pelo contexto. Conforme foi ressaltado anteriormente, a apropriação da língua materna ocorre de maneira natural. Porém, enquanto para os ouvintes, a base de aprendizagem da linguagem escrita é sua língua materna, ou seja, a Língua Portuguesa, da qual se apropriaram de maneira natural, entrando na escola com um conhecimento prévio importante para o desenvolvimento da linguagem escrita. Os surdos, por sua vez, possuem um conhecimento restrito sobre a Língua Portuguesa, do qual não se apropriaram de maneira natural, já que sua língua materna é a LIBRAS. Vale ressaltar aqui que, mesmo os surdos que não tiveram contato com a LIBRAS, sendo submetidos,

exclusivamente, à oralização, não são casos de uma aprendizagem natural, mas artificial (VIGOTSKI, 1989, 1995).

Conforme Sales, Faulstich, Carvalho e Ramos (2004, v. 1):

O aspecto mais flagrante na aquisição de uma língua oral como L2 pela criança surda é que ela deve adquirir propriedades no nível fonológico e prosódico que seu aparato sensorial auditivo está impedido (ou parcialmente impedido) de apreender. (...) O letramento é, portanto, condição e ponto de partida na aquisição da língua oral pelo surdo, o que remete ao processo psicolinguístico da alfabetização e à explicitação e construção das referências culturais da comunidade letrada. (SALLES et al., 2004, v. 1, p. 77).

As referidas autoras enfatizam, portanto, que o surdo deve aprender a língua dos ouvintes, por meio da escrita, o que deve acontecer como ensino de segunda língua, pressupondo-se a Língua de Sinais como a primeira, cabendo desenvolver estratégias educativas que relevem a situação psicossocial do surdo e, principalmente, sua condição bilíngüe e multicultural. Ainda, segundo as autoras, a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, já que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da linguagem escrita.

Retomando a análise, vale ressaltar que, em suas respostas à terceira questão, quatro professores (19,5%) destacaram o não conhecimento do significado de muitas palavras como principal causa da dificuldade do surdo em relação à leitura (P3, P4, P9, P10):

“O surdo vê a leitura como algo difícil, pois apresenta dificuldade para entender os símbolos gráficos, dificultando assim suas interpretações.” (P3)

“[...] enfrenta o problema da falta de conhecimento do significado das palavras. O aluno consegue ler, decodificar as letras, mas não sabe o que significa.” (P4)

“[...] para que haja a compreensão é necessário que ele tenha o conhecimento das palavras que para ele é limitado.” (P9)

Conforme foi abordado no terceiro capítulo deste trabalho, o vocabulário tem sido considerado por professores, pesquisadores e até pelos próprios surdos como o maior obstáculo destes na prática de leitura e escrita. Como causa de tal problema, Fernandes (1990) aponta a restrita exposição dos surdos ao léxico da Língua

portuguesa, tanto por não ouvirem as palavras quanto por não as lerem, por falta de hábito ou pela própria dificuldade que têm com a leitura.

Porém, outros pesquisadores (ALMEIDA, 2000; CÁRNIO, 1995; GÓES, 1999; PEREIRA, 2000) frisam que o problema está na ênfase dada ao vocábulo, no ensino de leitura e escrita aos surdos. Cárnio (1995) relata que a dificuldade do surdo na compreensão de textos se deve, provavelmente, a um trabalho voltado à compreensão vocabular, que corresponde à leitura de palavra por palavra, sendo que o ideal seria um trabalho de compreensão textual, por meio do qual, valoriza-se o conhecimento prévio, a habilidade no uso das pistas contextuais e outros elementos ligados à compreensão.

Baseando-se em Lane, Hoffmeister e Bahan, Pereira ressalta:

Para ler além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos, que envolve tanto a língua na qual o texto é apresentado, como também conhecimento de mundo. Tal conhecimento ajuda os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, a abstraírem significado de passagens de textos e não apenas de vocábulos isolados. (PEREIRA, 2000, p. 7).

Tanto os surdos quanto os ouvintes podem aprender a suprir as dificuldades provenientes de palavras desconhecidas no texto, pelo contexto, pela compreensão global do texto, possibilitada, principalmente, pelo que não está no texto, ou seja, pelo conhecimento prévio. Por isso, também se faz importante que, antes que os alunos comecem a ler, o professor possa enriquecer o conhecimento prévio do aluno, de acordo com o assunto abordado no texto e seu gênero textual. O aluno deve desejar ler, sentindo-se seguro para fazê-lo.

Concluindo a análise da terceira questão do questionário 3 (anexo C), é interessante observar a resposta de uma das professoras:

“[...] a leitura de palavras (signos) é dificultada pela deficiência auditiva, uma vez que a palavra escrita tem por base o som (fonema), que os surdos desconhecem.” (P4)

Pereira (2000) ressalta que, por quase cem anos, os surdos foram submetidos a um ensino da língua majoritária por meio da audição. Porém, por conta de sua dificuldade real de acesso à linguagem oral, as crianças chegavam à escola sem uma língua efetiva que pudesse ser a base da constituição de seu conhecimento. Na escola,

a base da aprendizagem do surdo continuou sendo a oralidade e, assim, acreditava-se que o surdo deveria ser ensinado do mesmo modo que os ouvintes, relacionando grafemas a fonemas e vice-versa, partindo de letras e vocábulos isolados de um contexto significativo.

Se esse método de ensino da escrita tem sido posto à prova em relação à aprendizagem dos ouvintes, tanto mais deve ser questionado no que diz respeito ao ensino aos surdos, já que acaba por enfatizar exatamente o que lhe falta, segundo já foi abordado no terceiro capítulo.

De acordo com Foucambert:

Para ajudar alguém a desenvolver um saber, o primeiro passo é dirigir-se a essa pessoa como se ela já fosse detentora desse saber. Quando o meio ajusta suas demandas ao estado de ignorância de alguém, torna impossível, porque inútil, qualquer desenvolvimento de novos saberes. (FOUCAMBERT, 1994, p. 20).

Uma das professoras (P23) respondeu que a leitura do surdo é *“complexa e diferente, pois faz uso da linguagem de sinais”*. Sim, esse é o caminho. O surdo tem extrema dificuldade em utilizar a oralidade, mas ele tem sua língua materna, a LIBRAS, que permite seu desenvolvimento cognitivo e deve ser a base de sua aprendizagem, que se dará por meio de constantes relações entre essa língua materna e a Língua Portuguesa. Sim, é diferente e, por isso, parece ser complexa. Mas, o fato é que é comum chamar de complexo a tudo que não se conhece, a tudo que é novo, a tudo que é diferente. A leitura do surdo ocorre de maneira diferente e, por isso, exige que se pense diferente em relação à concepção comum de linguagem escrita como transcrição da oralidade. Caso contrário, provavelmente, o aluno surdo continuará apenas decodificando, tentando pronunciar palavras sem compreendê-las e, pior, sem ter a noção de que somente o contexto pode lhes dar sentido, de que uma mesma palavra pode ter sentidos diferentes, de acordo com a situação em que é empregada.

Foucambert (1994, p.6), no entanto, defende que “ler é tratar com os olhos uma linguagem feita para os olhos” e critica o aprendizado da escrita, partindo-se da relação fonema/grafema. Segundo o autor, ler é explorar a escrita de uma maneira não-linear, cujo procedimento é impossível quando se privilegia a passagem pelo oral. Nesse sentido, a estreita ligação que se costuma estabelecer e ensinar entre a leitura e a oralidade pode ser prejudicial também aos leitores ouvintes.

A quarta questão do terceiro questionário (anexo C) trata sobre as possíveis diferenças entre a leitura dos surdos e a dos ouvintes e sobre quais seriam elas. A esse respeito, todos os vinte e um professores (100%) que responderam ao questionário afirmaram que há, sim, diferenças entre a leitura dos surdos e a dos ouvintes.

Sobre quais seriam tais diferenças, 12 professores (57%) responderam que os surdos necessitam de variados recursos para que possam compreender textos escritos (P3, P4, P5, P6, P13, P15, P16, P17, P20, P22, P23, P24). Os exemplos a seguir ilustram esse fato:

“Sim. Porque quando o grau de surdez é elevado, há a necessidade de fazer gestos e falar pausadamente.” (P5)

“Sim, a de surdos precisa de encenação, desenhos, e a dos ouvintes é mais fácil.” (P13)

“Sim, pois para os surdos temos que fazer a leitura através de sinais e nem sempre estamos aptos para isso.” (P17)

É interessante notar que, em todos os exemplos citados acima, os professores estão se referindo a diferenças em suas práticas em sala de aula, ou seja, nas leituras em voz alta que eles próprios fazem na classe. Assim, conforme a resposta de P5, se a surdez do aluno for leve, ele poderá compreender a leitura realizada pelo professor, sem a necessidade de que este lhe faça gestos ou fale pausadamente.

O último exemplo deixa esse fato bem claro, em que o professor (P17) responde *“temos que fazer a leitura através de sinais”*, ou seja, os professores estão comentando sobre suas leituras em salas de aula, que tiveram de ser modificadas por conta da presença de alunos surdos.

Certamente, é interessante que os professores considerem seus alunos surdos em suas práticas, mas eles deveriam ter focalizado a prática de leitura do aluno surdo em suas respostas. De qualquer forma, tais respostas são interessantes pois comprovam o fato de que a leitura em sala de aula é, geralmente, realizada pelo professor e de que a leitura em voz alta continua sendo a prática mais recorrente.

Vale ressaltar aqui que, ao todo, 33,3% dos professores, ao responderem a terceira e a quarta questões, relataram sobre o que devem fazer em sua própria leitura

oralizada para a classe e não sobre a leitura do surdo ou sobre as possíveis diferenças entre esta e a do ouvinte.

Dando continuidade à descrição e análise dos resultados das diferenças apontadas pelos professores entre a leitura dos surdos e a dos ouvintes, sete professores (33,3%) consideraram que os surdos apresentam dificuldades na aprendizagem da escrita, na compreensão da mesma e na leitura oral, exatamente por conta da ausência ou comprometimento da audição (P3, P4, P9, P10, P20, P22, P25), conforme se pode notar nas respostas expostas abaixo:

“[...] o aluno surdo apresenta um espaço maior para assimilar o conhecimento necessitando de práticas e estímulos. Já os ouvintes, muitas vezes ouve dando imediatamente o resultado da compreensão do texto lido.” (P3)

“[...] a meu ver os ouvintes aprendem a língua materna pelo som, e na escola, aprendem a associar som, sílaba e palavra e, posteriormente, construir a frase usando todos os elementos, inclusive declinando verbos e usando preposições. O D. A. não usa preposições e alguns elementos estruturais da oração e para aprendê-los encontra barreiras difíceis de serem transponíveis.” (P4)

“[...] Todo o significado que um texto possa ter decorrente da entonação, da ênfase dada de acordo com os sinais de pontuação do texto (o sentido decorrente da pontuação) podem ficar comprometidos na leitura do surdo, que não faz essa imitação da fala na decodificação.” (P10)

“Geralmente os alunos surdos têm mais resistência em realizar leitura oral em sala de aula.” (P25)

A primeira resposta vem confirmar o que foi apontado anteriormente em relação à prática comum de leitura na sala de aula. A professora (P3) afirma que o ouvinte “ouve dando imediatamente o resultado da compreensão do texto lido”, enquanto que o surdo demora mais para compreender. Certamente, o surdo terá grande dificuldade em *ouvir* a leitura realizada pela professora, afirmação que, inclusive, se dá como um pleonasmo.

O segundo exemplo citado acima retrata bem o que já foi considerado, anteriormente, como um ensino de língua baseado na concepção de linguagem como

código, que obedece a uma seqüenciação aditiva de conteúdos que são hierarquizados, iniciando-se do que se concebe como mais simples (letras e sílabas) para o mais complexo.

É interessante notar que a professora (P4) nem menciona o trabalho com textos, pois, segundo essa concepção de ensino, o texto só surge mais tarde, sendo escolhido muito mais de acordo com o nível de conhecimento da escrita *transmitido* pelo professor, que com os interesses dos alunos.

Segundo Geraldi (1993), é no texto que a língua se revela em sua totalidade, tanto no que diz respeito ao seu conjunto de formas, quanto no que diz respeito ao seu sentido, ao discurso que o sustenta. Partindo desse pressuposto, o autor defende que o ensino da língua deve centrar-se no texto e que nas práticas de linguagem, compreenda-se o funcionamento da língua, aumentando-se também as possibilidades de seu uso.

Ainda no segundo exemplo, a professora (P4) aponta os problemas dos surdos com relação ao uso de preposições e outros elementos estruturais da oração. Como já foi comentado, algumas vezes, anteriormente, tal dificuldade advém do restrito acesso do surdo à Língua Portuguesa e deve ser superada, aos poucos, na relação dos surdos com diferentes textos e, especialmente, na mediação do professor para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das produções escritas desses alunos (SALLES et al., 2004, v. 1).

Na terceira resposta citada, a professora (P10) aponta que o surdo “*não faz essa imitação da fala na decodificação*”, como se a leitura tivesse mais sentido ou somente se completasse quando oralizada, mesmo que interiormente. Vários apontamentos já foram feitos, em diversas partes deste trabalho, sobre a ligação entre leitura e oralidade. Foucambert (1994) critica a idéia de leitura como análise grafo-fonológica, ou seja, à base do som, e enfatiza a análise gráfica, por meio da qual se associa diretamente o significante ao significado. Nesse sentido, o autor ressalta que a palavra escrita não é apenas um significante de significante e que ler não consiste em passar do primeiro significante para o segundo, para posteriormente alcançar o significado, o que causaria muito esforço e tornaria a leitura algo muito desgastante. Segundo Foucambert, “a leitura só é difícil ou cansativa (e exige esforços) quando não se sabe

ler, quando se deve traduzir a escrita para compreendê-la.” (FOUCAMBERT, 1994, p.29).

A respeito do quarto e último exemplo citado, a resposta da professora (P25) aponta para algo mais que compreensível. Certamente, o surdo apresentará resistência em ler em voz alta na sala de aula, pois ele tem dificuldades com a língua oral. De qualquer forma, mesmo que sua oralidade tenha sido treinada em tratamentos fonoaudiológicos, provavelmente, em uma leitura oral, o surdo depositará toda a sua atenção na oralização, ao passo que sua compreensão será prejudicada. De acordo com Vigotski:

A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam-na, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. (VIGOTSKI, 1995, p.198, tradução nossa).

Nesse sentido, ainda é interessante citar a resposta de uma outra professora (P9) sobre a leitura vocalizada que sua aluna surda consegue realizar:

“No caso de K., ela lê as histórias em voz alta, mas fica difícil para mim, que sou leiga no assunto, avaliar o nível de compreensão que ela obteve do texto [...]” (P9)

Se, de modo geral, a leitura em voz alta pode comprometer a compreensão, conforme as palavras de Vigotski citadas acima, tanto mais comprometerá a compreensão do surdo. A professora demonstra sentir-se incompetente para avaliar o entendimento de K. em sua leitura oralizada, mas o fato é que não se pode mesmo avaliar o nível de compreensão de qualquer aluno, até mesmo do ouvinte, somente por meio dessa prática de leitura. Ou seja, uma leitura bem pronunciada não pode ser o requisito exclusivo, e nem o mais importante deles, para um bom leitor e, nesse aspecto, é interessante notar a preocupação que a professora demonstra ter em relação à compreensão, aspecto que deve estar indissociável à leitura.

Analisando-se a todas as respostas dadas às três questões do terceiro questionário que focalizam a leitura (questões 2, 3 e 4), pode-se constatar que, ao todo, aproximadamente 57% dos professores participantes da pesquisa enfatizaram a importância da oralidade na leitura. Fato que aponta para duas contradições:

A primeira delas se dá, porque a maioria desses professores, aproximadamente 67% deles, participou de cursos de alfabetização e/ou leitura, já baseados em uma concepção de leitura como atribuição de sentido, ato que envolve outras habilidades, como o conhecimento de mundo, por exemplo, e não como ato exclusivo de decodificação ou como resultado posterior a esta. As respostas dos professores levam à conclusão de que, se não houve mudança no discurso pedagógico, provavelmente também não houve mudança na prática desses professores em sala de aula.

A segunda contradição se faz na ênfase dada, exatamente, ao que falta ao aluno surdo, tornando mínima a possibilidade deste aluno aprender a ler. A prática docente, baseada nessa concepção, tende a reforçar a insegurança e o sentimento de incapacidade que muitos surdos, geralmente, apresentam para ler e para escrever.

Concluindo a análise dos resultados obtidos por meio quarta questão do terceiro questionário (anexo C), cinco professores (23,8%) responderam que o surdo possui um conhecimento restrito dos significados das palavras, o que pode ser observado nos exemplos abaixo:

“O ouvinte apresenta um vocabulário vasto e vivencia muitas situações ligadas à leitura. Já o surdo não, seu contato com os textos é mais restrito e mais dificultoso [...]” (P4)

“Os ouvintes têm mais condições se apropriar dos significados. Para os surdos, a leitura é ‘truncada’, ele conhece apenas ‘pedaços’ de significados.” (P10)

“Os ouvintes já estão acostumados com a língua escrita, conhecem os sentidos das palavras [...]” (P18)

Conforme já foi discutido anteriormente, o vocabulário restrito do surdo tem sido apontado como um problema que dificulta seu uso da linguagem escrita, seja na prática de leitura, seja na produção de textos. Porém, vale observar a primeira resposta, em que a professora (P4) aponta que o ouvinte “vivencia” muitas situações ligadas à leitura, e a terceira resposta (P18) em que, no mesmo sentido, destaca-se que os ouvintes já estão “acostumados” com a língua escrita. Certamente, tal vivência e costume permitem que os ouvintes compreendam, especialmente, a função social da linguagem escrita, o que possibilita que também venham a desejar aprendê-la e dominá-la. No caso dos surdos, além de entrarem na escola sem esses conhecimentos e compreensão,

geralmente eles são submetidos a um ensino que não valoriza esses aspectos e que, por isso, realiza-se de maneira artificial, com palavras isoladas que, quando formam um texto, devem ser lidas uma a uma, em um ato de compreensão vocabular e não textual, como aponta Pereira (SÃO PAULO, 2005).

É importante que o surdo compreenda a necessidade de se aprender a ler e escrever e, para isso, ele precisa vivenciar o uso prático da linguagem escrita, em contextos significativos. Segundo Geraldi (1993), a leitura na escola deve acontecer a partir de questionamentos, do interesse dos alunos. De acordo com o referido autor, “atitudes produtivas na leitura e que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos ‘fios’ dos textos e de nossos próprios ‘fios’ podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola.” (GERALDI, 1993, p.171).

Para que o surdo não leia de forma “*truncada*”, conforme apontou P10, ele precisa aprender a mobilizar os fios presentes na leitura, a usar os “*pedaços de significados*” que conhece para atribuir sentido ao que lhe pareça obscuro no texto lido, sem desistir na primeira palavra desconhecida que lhe vier à frente. Assim, ele também poderá ter condições de aprender novas palavras em sua própria relação com o texto escrito.

A quinta e última questão do questionário 3 (anexo C) focaliza a possibilidade de alteração na prática docente, por conta da presença do aluno surdo em sala de aula. A esse respeito, a grande maioria dos professores (85,7%) respondeu positivamente, sendo que apenas três professores (14,3%) afirmaram que a presença de seus alunos surdos não trouxe mudanças na prática em sala de aula, conforme se pode notar nos exemplos, a seguir:

“Não. Eu apenas procuro dar mais atenção a esse aluno e tomo o cuidado de ‘resumir’ a aula na lousa.” (P10)

“A presença de um aluno com deficiência auditiva não alterou a minha prática docente, pois o mesmo não tem um grau de surdez total.” (P21)

“Não, pois é uma aluna que compreende muito bem o que lhe é falado.” (P25)

As três professoras referidas acima têm alunos com grau mais leve de surdez. Até mesmo P10, que não fez essa consideração em sua resposta. O que demonstra

que, quanto maior o grau de surdez do aluno surdo, mais mudanças serão requeridas na prática em sala e aula.

A mudança mais comum entre os demais professores se deu com relação a estratégias didáticas, conforme as respostas de sete professores (33,3%) (P3, P4, P9, P10, P13, P15, P22). A seguir, algumas dessas respostas:

"[...] precisei rever minha aula e usar maneiras diferentes com a B." (P13)

"[...] em todas as atividades que vou preparar, tenho que pensar em como fazer para que a aluna consiga entender as aulas." (P15)

"[...] agora tento explicar mais detalhadamente o conteúdo." (P20)

Pelo que se pode notar nos exemplos expostos acima, os professores passaram a pensar sua prática docente a partir das necessidades do aluno surdo, adaptando os conteúdos, utilizando-se de "*maneiras diferentes*" de ensinar, conforme apontou P13.

A colaboração dos colegas de classe foi citada como estratégia para facilitar a comunicação e aprendizagem do aluno surdo por 7 professores (28,6%) (P1, P3, P4, P6, P9, P10, P18), conforme os exemplos abaixo:

"[...] através de gestos e colegas da sala." (P3)

"[...] a companhia de algum colega lhe dá mais segurança para desenvolver as atividades." (P5)

"[...] conversando e pedindo a ajuda dos alunos ouvintes." (P18)

Como já foi considerado e amplamente discutido, muitos colegas ouvintes tornam-se colaboradores dos alunos surdos, tanto em relação à interação em sala de aula, quanto na aprendizagem destes.

Com relação à comunicação em sala de aula, vale destacar que seis professores (28,6%) apontaram mudanças para facilitar a interação com o aluno surdo. As respostas abaixo ilustram esse fato:

"[...] requer mais atenção ao que se fala, à posição do professor, sensibilidade para compreendê-lo e perceber suas dificuldades, anseios e limitações." (P4)

“Procurei falar mais pausadamente, olhando diretamente para ele [...].” (P18)

“[...] falar com calma, mantê-lo à minha frente.” (P24)

Como foi explicitado anteriormente, a comunicação entre o professor e o aluno surdo se dá de maneira difícil. Por isso, sem um bom conhecimento da LIBRAS, o professor vai criando estratégias para facilitar tal interação. Nesse sentido, é interessante observar a primeira resposta acima, em que a professora (P4) aponta que, além de uma maior atenção do professor em relação à sua própria fala e à sua posição diante da sala de aula, é necessário ter sensibilidade para compreender o aluno, percebendo suas *dificuldades, anseios e limitações*. Essa resposta demonstra a preocupação e empenho da professora em conhecer o seu aluno surdo, para que este tenha maiores chances de se desenvolver educacionalmente. Certamente, essa é uma atitude muito importante que viabiliza o processo de inclusão escolar.

Dando continuidade à descrição e análise dos dados obtidos por meio da última questão do questionário 3 (anexo C), vale salientar que cinco professores (32,8%) citaram a importância de dar uma atenção especial ao aluno surdo (P8, P10, P14, P17, P23), como demonstram os seguintes exemplos:

“[...] De agora em diante, espero que seja com uma atenção especial e que eu encontre práticas que me auxiliem.” (P8)

“[...] eu preciso dar mais atenção a esse aluno.” (P10)

“[...] Fiquei mais preocupada com o aluno, pois não estava dando a devida atenção que ele merecia.” (P23)

“[...] tenho uma preocupação maior com a aprendizagem dessa aluna.” (P14)

“[...] temos que dar uma atenção especial para ele, mas muitas vezes é gratificante.” (P17)

É interessante notar que nas duas últimas respostas citadas acima, os professores (P14, P17) demonstram já se preocupar com o aluno surdo. Porém, nas respostas anteriores (P8, P10, P23), essa atenção especial é apontada como algo que deve passar a fazer parte da prática em sala de aula.

No primeiro exemplo, a professora (P8) usa a expressão “*de agora em diante*”, afirmando que a partir daquele momento procuraria dar uma atenção especial ao seu aluno surdo. A resposta de P23 também é interessante, pois esta confessa que não estava dando a devida atenção que seu aluno merecia. Nesse sentido, é importante considerar que um dos principais objetivos dos encontros de formação continuada foi fazer com que o professor refletisse sobre sua própria prática em relação ao aluno surdo presente em sua sala de aula.

No primeiro exemplo citado, também é interessante notar a necessidade apontada pela professora (P8) em encontrar conhecimentos práticos que a pudessem auxiliar. A esse respeito, vale mencionar que outros quatro professores também demonstraram um sentimento de insegurança e incapacidade, apontando uma maior preocupação com sua prática como consequência de estarem vivenciando esse processo de inclusão escolar:

“[...] no primeiro momento, senti-me incompetente para trabalhar com ele, mas aos poucos tento superar estas dificuldades.” (P12)

“[...] tenho que pensar nele como alguém que está ali para aprender e eu preciso fazer com que isso ocorra e tenho que alcançar algumas práticas para que isso ocorra. Não é fácil, pois não temos, já, habilidades para isso, mas acredito que vamos adquirir.” (P22)

“A presença dele me deixou mais preocupado, pois não tinha nenhuma experiência com surdos. Por isso eu me sentia mal diante dele e da classe.” (P16)

“[...] Sei que isso não significa nada para o aluno surdo, pois eles esperam muito mais. Estou procurando me esforçar.” (P18)

É interessante observar que, ao responderem a esse terceiro questionário, os professores já se referem ao sentimento de insegurança e incapacidade relacionando-o mais ao passado ou ao início de sua experiência: “**senti-me incompetente**”, “**me deixou mais preocupado**”, “**me sentia mal**”. Em relação à sua situação presente, ou seja, à situação em que se encontravam no momento em que o referido questionário foi realizado, os professores utilizaram expressões mais positivas: “**tento superar estas dificuldades**”, “**preciso fazer com que isso ocorra e tenho que alcançar...**”, “**acredito que vamos adquirir**”, “**estou procurando me esforçar**”.

Certamente, a inclusão escolar não é algo fácil, exigindo esforço e trabalho daqueles que nele estão envolvidos. Na realidade, há um desconhecimento geral sobre a situação das pessoas portadoras de necessidades especiais, o que dificulta tal processo. Porém, quando esse conhecimento vai sendo construído e trabalhado, juntamente com outros saberes importantes a uma prática pedagógica inclusiva, o processo de inclusão escolar começa a se mostrar possível e passa até a ser defendido pelos que o vivenciam, conforme poderá ser observado na descrição e análise do quarto e último questionário (anexo D), que serão realizadas a seguir.

5.2.3 Avaliação dos encontros de formação continuada e do processo de inclusão escolar de alunos surdos

Neste momento, o questionário 4 (anexo D), que representa a avaliação dos professores com relação aos encontros de formação continuada, será descrito e analisado. Posteriormente, também será exposta uma atividade desenvolvida pelos professores, no último encontro de 2006.

Por meio do questionário 4, procurou-se pesquisar o que deve continuar, ser modificado ou aprimorado nas reuniões, os textos mais relevantes, a contribuição que os encontros trouxeram aos professores, se realmente trouxeram, as mudanças ocorridas na postura e prática pedagógica, bem como a avaliação dos professores sobre o processo de inclusão escolar de alunos surdos.

O questionário 4 foi realizado no penúltimo encontro de 2006 e respondido por dezenove professores. Sua primeira questão foi dividida em cinco partes, sendo que na primeira parte, ressaltou-se o que deve continuar nos encontros de formação continuada.

A esse respeito, quase metade dos professores (47,4%) apontou que o curso de LIBRAS deve continuar, sendo que alguns frisaram que tais aulas deveriam ser mais freqüentes e um professor apontou, ainda, que no momento do curso de LIBRAS ocorre

uma troca de informações e experiência interessante (P4, P5, P6, P10, P18, P19, P20, P22, P23).

O grande número de professores que se referiram ao curso de LIBRAS, enfatizando sua importância, reforça o fato de que a comunicação entre eles e seus alunos surdos se dá, realmente, com dificuldades. Por outro lado, demonstra que os professores têm consciência sobre sua responsabilidade em relação a esses alunos e que entendem o conhecimento da LIBRAS como uma maneira de favorecer a aprendizagem destes ou, minimamente, de torná-la possível.

Embora esse problema já tenha sido discutido, anteriormente, vale destacar o relato de uma professora (P9), na primeira reunião de formação em serviço, em 2005, antes de dar continuidade à descrição dos dados obtidos no questionário 4 (anexoD).

A professora relatou que, para melhorar a interação com seu aluno surdo, perguntou à classe se havia alguém que sabia a LIBRAS e um aluno, que conhecia o alfabeto manual, se apresentou para ajudar. Ao ouvir esse relato, outros professores se identificaram, contaram suas dificuldades de interagir com seus alunos surdos e apresentaram a necessidade e o desejo de aprender a LIBRAS para que tais dificuldades fossem superadas. Vale ressaltar que, quando a Assistente Técnico-Pedagógica (ATP) lhes disse, naquele mesmo encontro, que a Diretoria de Ensino estava providenciando um curso de LIBRAS, todos se mostraram muito animados e interessados.

Desde pouco antes do início dos encontros, a Assistente Técnico-Pedagógica (ATP) havia tentado contratar um professor de LIBRAS federado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), mas, isso não foi possível, por falta de verba. Contudo, conseguiu-se a colaboração de uma intérprete de dessa língua, que aceitou ministrar aulas durante os encontros, até que se fizesse possível a contratação de um professor federado. Em cada encontro, a colaboradora teve um momento de, aproximadamente, uma hora para suas aulas de LIBRAS.

Contudo, por meio do questionário 4, pode-se observar que vários professores demonstraram o desejo de poder contar com mais tempo dedicado a essa aprendizagem, que também deveria ser mais freqüente, na opinião deles. Ou seja,

cinco professores (26,3%) destacaram que deve haver mais tempo para as aulas de LIBRAS (P7, P8, P15, P18, P21), segundo os exemplos abaixo:

“Eu acho que deveríamos ter mais tempo para aprender os sinais.” (P7)

“Esses encontros ajudaram muito, mas necessitamos de cursos mais intensivos para realmente dominar a linguagem das libras, o que já está programado para o próximo ano.” (P15)

“Eu acho que deveríamos ter mais tempo para aprender os sinais (Libras).” (P18)

“Não deve ser modificado nada, apenas ter mais aulas de Libras.” (P21)

Na última reunião do ano de 2006, pode-se contar com a presença da Supervisora de Ensino da Educação especial que, juntamente com a ATP, contou aos professores sobre o Curso de LIBRAS que seria realizado no próximo ano, 2007, com um instrutor surdo da cidade de Marília-SP, federado pela FENEIS.

Ainda com relação à importância do conhecimento da LIBRAS, vale destacar o relato de uma professora (P8), no decorrer do sétimo encontro. A docente compartilhou que ao apresentar, em sala de aula, uma pequena estória ensinada pela colaboradora professora de Libras, sua aluna surda se emocionou muito. A professora disse que sentia muito o fato de ter sido *“apenas aquele momento”*, conforme suas palavras, em que ela percebeu que estava sendo, realmente, compreendida pela aluna, falando sua própria língua. Ela completou sua fala, desabafando: *“Em todo o resto do ano, eu fingi que estava ensinando e a aluna fingiu que estava aprendendo”*.

Certamente, o desabafo da professora, citado acima, ilustra a situação de muitas salas de aula que estão vivenciando o processo de inclusão escolar, pois, infelizmente, como se pode notar, poucos são os professores que conseguem comunicar-se com seus alunos surdos de maneira eficiente.

Os alunos surdos precisam ter acesso aos conteúdos trabalhados na classe e, para tanto, vale frisar um outro ponto importante: faz-se expressamente necessário e urgente que a lei que prevê a presença de intérpretes de LIBRAS em salas de aulas que possuem alunos surdos se cumpram e, a esse respeito, é interessante destacar as palavras de uma outra professora (P1), proferidas no quarto encontro: *“[...] a Inclusão veio de cima para baixo. O governo jogou essa responsabilidade em cima e agora tem*

de cumprir toda a lei que assegura que haja um intérprete em sala de aula". Alguns professores relataram, inclusive, que os pais de seus alunos surdos estavam lutando para conseguir intérpretes de LIBRAS nas salas de aula freqüentadas por seus filhos.

Em relação à presença de intérpretes de LIBRAS nas classes regulares, ainda é importante fazer algumas colocações. Segundo Lacerda (2006), são poucas as pessoas com formação específica para atuarem nessa função, sendo que o maior número está concentrado nos grandes centros, onde tem crescido o número de cursos oferecidos nessa área e, por isso, torna-se mais difícil encontrar intérpretes no interior. Além disso, a simples presença do intérprete na sala de aula, atuando apenas como um tradutor, não é suficiente.

Lacerda (2006) aponta que o intérprete de LIBRAS deve participar das atividades, procurando dar acesso aos conhecimentos, e isso é resultado de exemplos, sugestões e de muitas outras formas de interação inerentes ao cotidiano do aluno surdo em sala de aula, que vão além da simples tradução em LIBRAS. Além disso, deve haver sintonia entre o trabalho do professor e do intérprete. Na pesquisa realizada pela referida autora, duas intérpretes de LIBRAS relatam que, "muitas vezes o professor não assume seu papel diante do aluno surdo, delegando funções a elas ou propondo atividades que não fazem qualquer sentido para este aluno." (LACERDA, 2006, p. 9).

Assim sendo, para que a inclusão escolar realmente ocorra, de maneira responsável, é necessário que, além do trabalho de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula, haja professores preparados e cientes das questões que envolvem a surdez e a Língua de Sinais, a leitura e a escrita de surdos, bem como a adequação dos currículos e dos aspectos didáticos e metodológicos, conforme abordamos no decorrer do presente trabalho.

Voltando à análise das respostas dadas pelos professores à primeira parte da primeira questão do questionário 4, "O que deve continuar?", sete professores (36,8%) afirmaram que o curso, de maneira geral, deve continuar da forma como foi realizado (P3, P7, P9, P14, P15, P21, P25). Os exemplos abaixo assim demonstram:

"As OT's, pois estão sendo super importantes para o nosso trabalho em sala de aula."
(P3)

"Em primeiro lugar, os encontros, as mesmas professoras, pois elas são ótimas." (P7)

“De maneira geral, os encontros, pois neles podemos não só adquirir conhecimento sobre como lidar com os surdos como troca de experiências de sala de aula com outros professores.” (P9)

“Os encontros e cursos para que os professores possam realmente ajudar facilitando e realmente proporcionando a aprendizagem dos alunos com deficiência.” (P15)

A troca de experiências foi enfatizada por cinco professores (26,3%) como algo que deve continuar nos encontros de formação continuada (P4, P8, P10, P18, P22) e quatro professores (21%) destacaram a importância das sugestões pedagógicas (P5, P17, P18, P23).

Dois professores (5,3%) apontaram que as leituras devem continuar (P10, P12), outro (5,3%) ressaltou a análise de produções escritas dos alunos surdos e os exercícios práticos dos encontros (P8) e, ainda, outro (5,3%), as atividades em dupla (P12).

A segunda parte da primeira questão, do questionário 4 (anexo D), trata sobre o que deve ser modificado nos encontros.

A esse respeito, cinco professores (26,3%) enfatizaram que os encontros devem ser mais frequentes (P3, P5, P17, P18, P23), conforme se pode notar em suas respostas:

“Nada, está tudo jóia, embora os encontros sejam bem distantes uns dos outros...” (P3)

“Encontros frequentes.” (P5)

“O tempo, as orientações deveriam ser pelo menos 1 vez ao mês.” (P17)

“[...] que houvesse um período de tempo menor entre um encontro e outro.” (P18)

Na verdade, o período em que esses encontros de formação continuada ocorreram coincidiu com a realização de muitas outras capacitações e cursos, oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Assim, não havia tempo nem espaço para que tais reuniões fossem mais frequentes. De qualquer modo, esses apontamentos dos professores demonstram a importância dos encontros na sua formação e trabalho.

Ainda, três professores (15,8%) apontaram que nada deve ser mudado:

“Nada.” (P4)

“Não vejo necessidade de modificação em nada.” (P10)

“Nada deve ser modificado.” (P20)

Concluindo a descrição e análise dessa primeira parte do questionário 4 (anexo D), dois professores (10,5%) apontaram que alunos surdos deveriam participar de alguns encontros (P19, P22).

Um professor (5,3%) respondeu que deve haver mais troca de experiências (P14) e outro (5,3%) ressaltou que as reuniões deveriam ser abertas para todos os professores de Língua Portuguesa (P25).

Finalmente, um professor (5,3%) respondeu que não tinha sugestão a dar (P9) e outro (5,3%) deixou a resposta em branco (P6).

A terceira parte da primeira questão focaliza o que deve ser aprimorado nos encontros.

Mais da metade dos professores (58%) enfatizou que o curso de LIBRAS pode ser aprimorado (P5, P6, P7, P8, P14, P18, P19, P20, P21, P22, P23). Considerando-se, também, as respostas dos professores ao que deve continuar e ao que deve ser modificado nos encontros, pode-se ressaltar que, ao todo, quatorze professores (73,7%) mencionaram o curso de LIBRAS, especialmente, destacando que este deve ser realizado com mais tempo. Uma das professoras (P7), inclusive, apontou, como sugestão, que deveria haver um professor de LIBRAS em cada escola, para *“trabalhar com todos os professores pelo menos uma vez por semana”*, conforme suas palavras.

Três professores destacaram que deveriam ser feitas apostilas (P17, P19, P22):

“Trabalhar com apostilas, pois às vezes não lembramos de todos os sinais, tendo a apostila, podemos estudar mais.” (P17)

“Apostilas simplificadas.” (P19)

“Apostilas e mais aulas práticas (pois esses encontros nos ajudam muito tem sido a nossa base, mas não podemos no momento fazer esses cursos nos finais de semana).” (P22)

Pode-se notar, por meio dos exemplos acima, que os professores estão se referindo a apostilas de LIBRAS, que facilitariam a aprendizagem e prática dos sinais. A colaboradora que se propôs a dar aulas de LIBRAS pediu para que tirassem xerox de sua apostila que continha inúmeros sinais explicados por meio de desenhos, porém, por falta de verba, isso não foi possível. Contudo, todos os demais textos trazidos pela colaboradora foram xerocados e entregues aos professores.

A partir de 2007, inicia-se um curso exclusivamente dedicado à aprendizagem de LIBRAS, em que os professores terão a possibilidade de receber suas apostilas, conforme relato da ATP, em um dos últimos encontros.

Dois professores (10,5%) apontaram, como aprimoramento, a vivência das atividades, na prática (P5, P23). Em suas respostas completas, pode-se perceber que, na verdade, eles estão se relacionando à própria prática, pois ambos colocam o relacionamento com seus alunos surdos como algo que também deve ser aprimorado, embora a questão esteja focalizando a avaliação dos encontros e não da própria prática pedagógica.

Um professor (5,3%) mencionou que a análise dos trabalhos dos alunos surdos e a orientação podem ser aprimoradas (P10), outro apontou que podem ser aprimorados diferentes modos de se trabalhar a leitura com alunos surdos (P3) e, outro sugeriu que os encontros devem ser estendidos a todos os professores (P15).

Apenas um professor (5,3%) destacou que não há nada para ser aprimorado (P4) e houve apenas uma resposta em branco (P25).

Vale destacar a resposta de uma professora que freqüentou as reuniões desde o início, em 2005, e que pode ser considerada como uma retrospectiva dos encontros de formação continuada. Sua resposta foi a seguinte:

“Tudo pode ser aprimorado, sempre! Desde o nosso primeiro encontro até este último, muita coisa foi aprimorada. No início tivemos pouco contato com a LIBRAS, depois ela passou a fazer parte dos encontros com as aulas da J. Esse aprimoramento ocorreu diante da dificuldade que os professores diziam ter para lidar com os alunos surdos. Aos poucos vamos aprimorando, pois tudo isso ainda é novo para a escola e para a sociedade.” (P9)

A quarta parte da primeira questão trata sobre os textos mais relevantes, entre os que foram abordados ao longo das reuniões.

Vale ressaltar que todos os textos abordados abaixo constarão nas referências bibliográficas deste trabalho.

A maior parte dos professores (36,8%) apontou “Leitura e surdez” (PEREIRA & KARNOPP, 2003) como a leitura ou uma das leituras mais relevantes.

Seis professores (31,6%) responderam que todos os textos abordados foram relevantes, conforme demonstram os exemplos abaixo:

“Todos os textos teóricos foram relevantes. Nós, professores de surdos, partimos da estaca zero, lidando com uma situação nova em sala de aula, portanto cada linha lida e comentada foi de grande valia. As produções de alunos surdos lidas e analisadas pelas capacitadoras ajudou-nos a entender e a aceitar os textos produzidos pelos nossos alunos. Passei a analisar os textos, não só dos surdos como dos ouvintes, com mais carinho e bom senso. Ajudou muito!” (P9)

“Todas as leituras foram válidas no sentido de enriquecer o nosso trabalho na sala de aula.” (P15)

“Todos os textos foram relevantes para compreendermos melhor as dificuldades dos nossos alunos surdos e a necessidade de estarmos atentos a eles.” (P25)

No primeiro exemplo, citado acima, é interessante observar como a professora se coloca: *“nós, professores de surdos”*. Suas palavras demonstram que ela, não somente aceitou o fato de ter um aluno surdo em sua sala de aula, mas já se enxerga como uma professora de surdos, expressão que, há tempos atrás, só poderia ser empregada por uma professora especializada em Deficiência Auditiva. Destaco esse fato, porque, geralmente, a tendência dos professores é não aceitar essa situação, com o principal argumento de que essa responsabilidade deve ser para os professores que se especializaram na área da surdez ou em qualquer área voltada para alunos com necessidades especiais.

Também vale ressaltar que, diferentemente dos outros professores, essa professora (P9) também destacou os textos produzidos pelos alunos surdos e o quanto

a análise dos mesmos contribuiu para entendê-los e aceitá-los. Tal contribuição também foi válida para o seu trabalho com as produções escritas dos alunos ouvintes. Sem dúvida, esse é um dos pontos positivos desse processo de inclusão escolar: permitir uma contínua reflexão sobre a própria prática pedagógica, visando a um ensino que alcance a todos os alunos, considerando-se as diferenças destes.

“Leitura, escrita e surdez” (SÃO PAULO, 2005) foi apontada como a leitura ou uma das leituras mais relevantes, por seis (31,6%) professores (P3, P4, P5, P12, P20, P23).

Os dois volumes de “Ensino de Língua Portuguesa para surdos” (SALLES et al., 2004) foram indicados por quatro (21%) professores (P4, P5, P21, P23).

Dois artigos denominados “Relato de um surdo”, em que pessoas surdas compartilham suas experiências (SEGALA [2002?]; YAMAMOTO, [2002?]) foram apontados por quatro (21%) professores (P5, P8, P17, P23).

O artigo “Comunicação dos surdos” (KOJIMA; SEGALA, [2002?]) foi destacado por três (15,8%) professores (P4, P5, P23).

O artigo “Aquisição do Português por aprendizes surdos” (PEREIRA, 2000), por dois (10,5%) professores (P7, P21).

“Definição de surdez” (PACCINI, 2006), texto produzido por mim, especificamente para os encontros, a fim de esclarecer o assunto aos professores, foi apontado por dois (10,5%) deles (P18, P21).

Dois professores (10,5%) indicaram “Definição de surdez”, texto produzido pela pesquisadora, especificamente para os encontros, a fim de esclarecer o assunto aos professores (P18, P21).

Um professor (5,3%) destacou “Aspectos lingüísticos da libras” (PARANÁ, 1996) (P4) e outro, ainda, o “Alfabeto manual brasileiro” (KOJIMA; SEGALA, [2002?]) (P6).

Conforme foi possível observar, dos textos trabalhados nos encontros de formação continuada, aqueles relacionados à leitura e escrita foram os mais enfatizados pelos professores, como os mais relevantes.

A última parte dessa primeira questão, do questionário 4, focaliza como e qual foi a contribuição dos encontros para os professores, se esta ocorreu.

A esse respeito, todos os professores (100%) responderam afirmativamente, relatando que os encontros de formação continuada contribuíram em diversos aspectos.

A grande maioria dos professores (68%) ressaltou que os encontros contribuíram para uma mudança na sua concepção sobre o aluno surdo, bem como na sua postura em relação ao mesmo (P4, P7, P8, P9, P10, P14, P15, P17, P18, P19, P21, P23, P25). Os exemplos abaixo comprovam esse fato:

“A contribuição foi muito importante, pois nos mostrou como o aluno com D. A. aprende, qual sua primeira língua, a importância de garantir vocabulário e domínio do texto escrito.

Nos permitiu também refletir sobre o aluno, e procurar meios para ajudá-lo na sua convivência social.” (P4)

“Passamos a ver o deficiente auditivo de outra maneira, mais preocupação com a aprendizagem, interação com os colegas e professores, uma cobrança maior em relação à participação desse aluno na sala de aula.” (P7)

“Apesar de não ter podido participar de todos os encontros, esses momentos de encontro e reflexão fizeram com que eu visse de modo diferente os alunos com necessidade especial e procurasse buscar caminhos para atendê-los com mais eficiência.” (P15)

É interessante notar que, nos exemplos citados acima, existem expressões, como: *“procurar meios”, “mais preocupação”, “uma cobrança maior”, “buscar caminhos”,* que demonstram que os professores passaram, realmente, a encarar o aluno surdo como sua responsabilidade, buscando uma prática que não seja negligente, mas que seja, sim, voltada para seus alunos e, por isso, mais eficiente.

O reconhecimento da importância da LIBRAS foi apontado, como contribuição, por cinco (26,3%) professores (P4, P8, P18, P19, P22), como demonstram os exemplos, a seguir:

“... Ter uma idéia da dificuldade desses alunos em aprender uma segunda língua (português) e da necessidade da sua primeira língua no seu aprendizado.” (P18)

“Compreendemos melhor nossos alunos com deficiência auditiva e reconhecemos a riqueza da Língua Brasileira de Sinais.” (P19)

“Aprendemos a olhar com “outros olhos” para nossos alunos e a reconhecer a importância do mundo dos sinais.” (P22)

As orientações teóricas e práticas foram destacadas por quatro (21%) professores (P3, P5, P12 P23), segundo os exemplos abaixo:

“As contribuições foram as experiências transmitidas pelas especialistas para o desenvolvimento da leitura e escrita para os alunos que apresentam essas deficiências.” (P3)

“Dicas de aprendizagem e orientações teóricas e práticas.” (P5)

“[...] as orientações teóricas e práticas.” (P23)

A possibilidade de discussão e troca de experiências foi enfatizada por dois (10,5%) professores (P6, P20):

“[...] Outro fator importante no decorrer do curso foi a troca de experiências entre os participantes.” (P6)

“Sim. As discussões, as socializações das atividades que os colegas trazem foram muito importantes para aprimorarmos, aprendermos e refletirmos sobre nossa prática em sala de aula, em especial com os alunos com D. A.” (P20)

Um professor (5,3%) comentou que os encontros contribuíram para a reflexão sobre as dificuldades e os benefícios da educação inclusiva (P10) e outro (5,3%), para melhorar a comunicação e, conseqüentemente, o seu relacionamento com o aluno surdo (P6).

A segunda questão do questionário 4 (anexo D) enfoca as mudanças ocorridas na atitude e na prática pedagógica, durante o período em que os professores participaram dos encontros.

Nesse sentido, oito professores (42%) declararam que sua prática passou a ser mais voltada para o aluno surdo (P3, P4, P7, P9, P10, P12, P14, P15), como se pode observar nos seguintes exemplos:

"[...] Queria ensiná-lo escrever ensinando os métodos convencionais. Somente depois dos encontros percebi meu erro e aprendi bastante sobre as pessoas com D. A." (P4)

"Passei a prestar mais atenção à minha aluna N. e busquei caminhos para poder atender melhor as necessidades dela na classe[...]" (P10)

"A minha visão perante a aluna, na sala de aula, aumentou bastante, pois tive mais cuidado com a minha didática e orientação perante a sala." (P14)

Uma maior atenção e preocupação com o aluno surdo e sua aprendizagem foi apontada por oito (42%) professores (P5, P6, P7, P10, P14, P20, P21, P23), como demonstram os exemplos abaixo:

"Passei a ficar mais preocupada com a aprendizagem do aluno surdo." (P5)

"Passei a dar mais atenção ao aluno portador de D. A., tratando-o de maneira diferenciada[...]" (P20)

"Houve muitas mudanças, principalmente no meu comportamento e preocupação e sensibilização diante do aluno auditivo." (P21)

Ainda, cinco professores (26,3%) enfatizaram que passaram a conhecer melhor o aluno surdo, sua aprendizagem e dificuldades (P4, P8, P10, P15, P25), segundo os seguintes exemplos:

"[...] Somente depois dos encontros percebi meu erro e aprendi bastante sobre as pessoas com D. A." (P4)

"Comecei a entender o mundo do surdo, como é o seu entendimento das coisas e o que a "nossa língua portuguesa" é para ele: estrangeira." (P8)

"[...] Os textos por ela produzidos agora me parecem mais coerentes, pois passei a conhecer as dificuldades do aluno D. A. (com relação ao uso da Língua Portuguesa)." (P10)

Dos exemplos citados acima, vale ressaltar o último, em que a professora (P10) declara que, após conhecer melhor as dificuldades do aluno surdo com a Língua Portuguesa, passou a perceber melhor a coerência nos textos produzidos por sua aluna. Certamente, o conhecimento que temos sobre o autor de um determinado texto deve ser considerado como um importante fator que pode contribuir na construção de sentido de tal texto.

Dando continuidade à descrição e análise dos dados obtidos na segunda questão do quarto questionário, três professores (15,8%) destacaram, como mudança, o melhor relacionamento entre eles e os alunos surdos, conforme os exemplos abaixo (P17, P19, P22):

“Eu consegui me relacionar melhor com a aluna.” (P17)

“Nos aproximamos mais do aluno com deficiência auditiva, incluindo-o, pois as barreiras da comunicação estão sendo superadas.” (P19)

“Nos aproximamos mais dos D. A. e tanto nós como eles aprendemos a conviver.” (P22)

Dois professores (10,5%) responderam que passaram a incentivar mais os seus alunos surdos a participar das atividades escolares (P6, P25).

Estratégias para facilitar a compreensão do aluno surdo passaram a ser adotadas por dois (10,5%) professores (P12, P18).

Dois professores (10,5%) apontaram uma maior preocupação com a socialização do aluno na classe (P18, P20), outros dois (10,5%) responderam que passaram a ter mais segurança para desenvolver seu trabalho em sala de aula (P4, P6) e um outro professor (5,3%) destacou que passou a valorizar os progressos realizados pelo aluno surdo (P7).

É interessante ressaltar a resposta de uma professora (5,3%), apontando a mudança de sua concepção sobre si mesma, como professora, o que, conseqüentemente, gerou mudanças em seu trabalho em sala de aula (P9):

“Muitas mudanças ocorreram na minha postura em sala de aula, na visão que eu tinha do professor. Hoje eu sei que sou muito mais do que uma professora, sou uma “educadora”. Minha função em sala de aula vai muito além do conteúdo. Procurei tornar

minhas aulas mais humanizadas, mais voltadas para o “ser”. Esses encontros me fizeram refletir sobre o aluno, cada qual com suas limitações e, no caso dos surdos, com suas necessidades especiais. A partir de então cada aluno, não só o surdo passou a ser especial.”

Como se pode observar no exemplo citado acima, essas mudanças vivenciadas pela professora (P9) fizeram, inclusive, com que ela enxergasse que todos os seus alunos, sejam surdos ou ouvintes, são especiais.

A terceira e última questão do questionário 4 focaliza a avaliação dos professores a respeito do processo de inclusão de surdos em salas regulares de ensino. De acordo com as respostas dos professores, todos se mostraram favoráveis a esse processo.

Pouco mais da metade dos professores (52,6%) avaliou o processo de inclusão de surdos positivamente, utilizando expressões, como: *“muito bom”, “fundamental”, “muito válido”, “de grande importância”, “essencial”* e etc., em suas repostas. A seguir, alguns exemplos que demonstram esse fato:

“Eu avalio de maneira positiva, de grande importância esse processo de inclusão de inclusão de surdos em salas regulares de ensino” (P21)

“É uma forma muito importante de inserir todos os alunos independentes de seus limites e barreiras que muitas vezes impedem o nosso aluno especial de ter um tratamento de igualdade com os demais.” (P3)

“Vejo nisso um grande avanço. Numa época em que o grande desafio é a convivência, a inclusão de surdos em salas regulares nos obriga a repensar nossos conceitos e possibilitar, a todos os envolvidos no processo, uma postura diferente diante de algo que poderia ser motivo de preconceito e intolerância.” (P10)

A inclusão escolar de surdos foi apontada como uma maneira de propiciar a convivência com as diferenças e a aprendizagem mútua, por sete professores (36,8%) (P3, P6, P10, P15, P17, P22, P25), como se pode notar nos exemplos abaixo:

“Muito válido, pois dá oportunidades para que as crianças convivam com alunos que apresentam várias outras dificuldades, provocando crescimento e uma melhor convivência.” (P15)

“Um processo significativo, pois o D. A. interage com os colegas, tendo assim uma mudança até de postura, pois participam dos projetos, brincam. Sabemos que muitos na sua própria casa ficam recuados, quietos sem participar de nada.” (P17)

“É muito bom que este processo esteja acontecendo, é uma maneira de propiciar a convivência com os outros alunos. É também uma grande aprendizagem para os que não apresentam dificuldades.” (P25)

O lado negativo e o lado positivo do processo de inclusão escolar de surdos foram destacados por seis professores (31,6%) (P4, P5, P8, P19, P22, P23). Sendo que, o lado negativo foi marcado pelo despreparo e, conseqüente, dificuldade, e o lado positivo foi representado pelo avanço que tal medida representa para a sociedade, pelo fato de se mostrar algo essencial tanto para os surdos quanto para os demais, considerados “normais”, pela troca de aprendizagem possibilitada pela convivência de todos e por outros benefícios provenientes da inclusão.

As expressões negativas e positivas utilizadas pelos professores citados acima, em suas respostas, foram as seguintes: *difícil / bom; (muito) difícil / necessária; trabalhoso / de grande importância; não é algo fácil / de grande importância; traumático / grande avanço.*

Os exemplos, a seguir, demonstram esse fato:

“Considero a inclusão em salas regulares um grande avanço, quanto ao processo, creio que foi meio traumático para nós, professores, pois não estávamos preparados para lidar com as diferenças, porém, os portadores de deficiência não podiam esperar. Foi difícil mas foi bom.” (P4)

“Difícil, muito difícil para os dois lados, que depende de muita preparação, mas necessária.” (P8)

“Não é algo fácil de ser feito, mas de grande importância já que, se não fosse essa preocupação, ele estava ainda lá no fundo da classe sendo encarado como um “estranho no ninho”.” (P19)

É interessante observar, no último exemplo exposto acima, que o professor (P19) demonstra não considerar a inclusão como a simples inserção do aluno surdo em sala de aula, mas sim, como um processo que visa à sua real inclusão, impedindo que seja encarado como um “*estranho no ninho*”, ou seja, o simples fato de o aluno surdo, ou de qualquer outro aluno com necessidades educacionais especiais, estar matriculado numa classe regular de ensino não representa que ele esteja, realmente, incluído. Por isso, no presente trabalho, optou-se pelo uso da expressão ‘processo de inclusão escolar’, e não, diretamente, ‘inclusão escolar’, pois esta representa algo que se está buscando, mas que ainda se encontra em processo.

O processo de inclusão escolar foi apontado como um direito dos surdos, por três (15,8%) professores (P3, P14, P20).

“É uma forma muito importante de inserir todos os alunos independentes de seus limites e barreiras que muitas vezes impedem o nosso aluno especial de ter um tratamento de igualdade com os demais.” (P3)

“Muito bom, pois eles têm os mesmos direitos que os “normais”.” (P14)

“Todas as pessoas, independente de suas limitações, devem ter acesso à educação formal. Portanto a escola não pode excluir, “fechar os olhos” a essas pessoas. Devemos sim, procurar formas de fazer com que pessoas com D. A. interajam com os professores e colegas de forma a tirar o melhor proveito possível e tornar-se um cidadão pleno.” (P20)

Um professor (5,3%) considerou tal processo como difícil para o aluno surdo, se este não receber auxílio e apoio de seus colegas de classe (P18).

Um dos professores (5,3%) enfatizou a importância da sala de recursos para que os alunos surdos se desenvolvam melhor.

A sala de recursos é o lugar em que o professor especialista atende às principais dificuldades educacionais apresentadas pelos alunos, ajudando-os a progredir com atividades específicas. A esse respeito, é importante frisar que, várias vezes, ao longo dos encontros, os professores foram informados sobre a importância da sala de recursos e também foram bastante incentivados a verificar e estimular a participação do aluno na referida sala. Como já foi mencionado, a professora da sala de recursos,

especialista na educação de surdos, participou de nossos encontros, podendo contribuir imensamente, inclusive, dando informações mais específicas sobre cada aluno participante de sua sala.

A sala de recursos está localizada em uma escola de Assis. Pode-se notar, durante os encontros, que muitos surdos não estavam sendo atendidos na sala de recursos, principalmente os que moravam em outras cidades, por falta de condução. Esta parece ser mais uma luta que se está enfrentando, pois algumas prefeituras não têm disponibilizado transporte a esses alunos e várias famílias não têm condição financeira para suprir tal necessidade. Por isso, a professora da sala de recursos relatou que tem procurado fazer um trabalho itinerante, a fim de atender ao maior número de alunos possível. Segundo a professora, cada aluno deve freqüentar a sala de duas a três horas semanais.

Voltando à avaliação dos professores sobre o processo de inclusão de surdos no ensino regular, vale ressaltar, ainda, a resposta de um dos professores (P9) a essa última questão, pois suas palavras representam uma retrospectiva de sua experiência nesse processo, como se pode observar, a seguir:

“No início, achava um absurdo. Dizia que isso não era inclusão, era exclusão, pois o aluno ficava isolado, desprezado. Porém, a experiência que tive com a K. jogou por terra essa minha visão. No início da 5ª série ela parecia um “bichinho acuado”, no canto da sala, mas depois de um tempo ela se inteirou tanto com os colegas de sala que passou até a falar algumas palavras, se comunicar mais... A partir dessa experiência, passei a ver a inclusão como algo essencial e de grande importância não só para as famílias dos surdos como para a sociedade, que deverá caminhar para uma vida mais humanizada e menos preconceituosa.”

No início do relato, citado acima, pode-se observar uma reação que é comum, tanto entre os professores do ensino especial quanto entre professores do ensino regular, em relação ao processo de inclusão escolar. Segundo O'Brien & O'Brien:

Incluir os alunos com deficiências importantes nas turmas de educação regular eleva a consciência de cada aspecto inter-relacionado da escola como uma comunidade[...] Como bem sabe a maioria das pessoas que enfrenta a luta pela inclusão, essa consciência elevada em geral surge na forma de medo e defesa [...] (O'BRIEN & O'BRIEN, 1999, p. 48).

É interessante observar a mudança da concepção da professora sobre o processo de inclusão escolar, a partir de sua própria experiência.

De maneira geral, ao final desse processo de formação em serviço, os professores mostraram-se mais sensibilizados com relação à inclusão escolar e mais conscientes de suas responsabilidades no desenvolvimento social e educacional de seus alunos surdos.

Várias dificuldades foram apontadas, porém, certamente, o reconhecimento de tais dificuldades representa um passo importante na busca de soluções e na luta pela concretização de direitos, já legitimados, que viabilizem o processo de inclusão escolar.

Pode-se notar que, aos poucos, os sentimentos de medo e defesa, citados por O'Brien & O'Brien (1999), foram sendo substituídos por uma busca de conhecimentos relevantes e constantes reflexões sobre a própria prática pedagógica e sobre os alunos surdos, a fim de que estes fossem alcançados e passassem a ter um papel mais ativo em sua aprendizagem. Indubitavelmente, o processo de formação continuada foi um importante meio para a construção conjunta de conhecimentos necessários à melhor formação desses professores, que vivenciam o processo de inclusão escolar.

No último encontro de formação continuada de 2006, os professores também produziram um *álbum de recordações*, por meio do qual expressaram, com recortes e colagens, um pouco do que vivenciaram nos encontros. Nas páginas do álbum havia os seguintes temas: *'Amigos que conquistamos'*, *'Uma lição que ainda achamos difícil'*, *'Uma lição que agora achamos fácil'*, *'Algo de que vamos sentir saudades'* e *'Nosso projeto para o próximo ano'*.

A seguir, será exposto um álbum de recordações, montado com algumas das páginas confeccionadas pelos professores, a fim de se demonstrar, mesmo que parcialmente, o que os professores expressaram nessa atividade.

“ÁLBUM DE RECORDAÇÕES”



Uma lição que ainda achamos difícil



Uma lição que agora achamos fácil



Algo que vamos sentir saudades



Encontros felizes



União de todos por
bom trabalho que possam



satisfazer
a todos



Tudo em nome de um futuro melhor e saudável

Nosso projeto para o próximo ano

“ Acreditar que o aluno pode aprender é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo ”



1



2



3



...bibliotecas, com livros sendo ressumidos, expostos e ressumidos pelos alunos, pais e professores.

4

1 Incluir todos.
2 Adquirir mais experiência e sabedoria e paciência.
3 Despertar mais o interesse dos alunos pela leitura.

Por meio dessa montagem parcial dos álbuns produzidos pelos professores, pode-se constatar a relevância dos encontros de formação para sua aprendizagem e crescimento mútuos; para sua melhor compreensão sobre o processo de inclusão escolar, como um desafio que precisa ser abraçado e incorporado; para a discussão e adoção de medidas importantes que envolvem o desenvolvimento de projetos pedagógicos que promovem práticas reais de leitura e escrita; para o entendimento, respeito e valorização da heterogeneidade de suas salas de aula, acreditando e tornando possível o desenvolvimento educacional de todos os alunos; para a imprescindibilidade do trabalho conjunto e, enfim, para a importância vital de refletir sobre sua prática pedagógica, antes, durante e após esta, a partir das necessidades de cada aluno.

A realidade representada pelos professores participantes desta pesquisa remete à situação de muitos outros professores, espalhados por todo o Brasil, que estão enfrentando o desafio da inclusão. Representa, mesmo que parcialmente, a realidade das escolas que, principalmente nesse início do século XXI, atendendo aos princípios promulgados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de dezembro de 1996, estão recebendo alunos portadores de necessidades especiais.

Segundo a LDB (nº 9394/1996), os sistemas de ensino deverão assegurar professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula (BRASIL, 1996).

Conforme foi possível constatar, por meio dos resultados obtidos neste trabalho, embora os professores tenham aceitado o processo de inclusão escolar, mostrando-se favoráveis a ele, pelo menos em seu discurso pedagógico, os sentimentos de incapacidade e insegurança permearam esse processo de formação em serviço, especialmente em seu início.

Nesse sentido, concluindo esse momento de discussão sobre os resultados da pesquisa, ainda é importante fazer algumas considerações sobre a formação de professores, seja ela inicial ou em serviço, tendo em vista o processo de inclusão escolar. A esse respeito, dois pontos podem ser destacados:

Desde o final do século XX, a formação continuada tem sido um tema amplamente discutido no âmbito educacional e muitos professores têm participado de

inúmeras capacitações oferecidas pelos sistemas estaduais e municipais de Educação. Essa ênfase dada à formação continuada pode, se não for devidamente dimensionada, representar uma desvalorização em investimentos na formação inicial, o que significaria uma inversão de prioridades na área de política educacional. Nessa situação, a formação inicial, não representando o suporte necessário para a construção de conhecimentos importantes à prática, acaba por demandar outros processos de formação, para que então, tais conhecimentos possam ser apropriados pelos professores.

Por outro lado, não se pode esquecer que tanto o mundo contemporâneo como, conseqüentemente, o próprio ensino, passam por constantes mudanças nas áreas do conhecimento, da tecnologia, na área social, que exigem da escola novas práticas, que devem estar em sintonia com tais mudanças. E, nesse sentido, torna-se realmente difícil a formação inicial dar conta de todos esses saberes, de forma contextualizada.

Pimenta aponta que, tanto a formação inicial quanto a formação em serviço podem se mostrar pouco eficientes se não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos (PIMENTA, 1999). O processo de inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais já faz parte da realidade da prática docente e pedagógica da escola, tornando necessário e até mesmo urgente que o currículo dos cursos de formação inicial de professores contemple tal assunto.

A formação em serviço também se faz extremamente importante, principalmente na viabilização de um processo relativamente novo e desafiante como a inclusão escolar, sendo que a grande maioria dos professores ainda não teve acesso a conhecimentos necessários à concretização desse processo, conforme se pôde comprovar por meio da presente pesquisa. Além disso, na formação continuada, os professores têm a possibilidade de compartilhar e refletir sobre suas próprias experiências, construindo novos conhecimentos a partir das necessidades surgidas em sua prática, no contexto de suas salas de aula.

Segundo Villa (1998, p. 31):

“a formação contínua do professor deveria ser programada com base nas necessidades e nos pedidos específicos do centro de ensino, imersa numa comunidade concreta, e levada adiante coma colaboração estreita entre professores, centros de ensino e departamentos universitários de uma mesma região [...]”.

Pimenta (1999, p. 18), ressalta o caráter dinâmico da profissão docente e as necessidades e desafios do ensino como realidade e prática social. A autora fala sobre a importância da mobilização de conhecimentos necessários à compreensão do ensino como realidade social e do desenvolvimento da “capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.”

A compreensão do ensino como realidade social resulta em um ensino voltado para as diferenças, que reconhece as individualidades dos alunos e se desenvolve de acordo com as capacidades de cada um deles.

Todos os alunos, sejam ouvintes ou surdos, devem ser compreendidos como seres sociais, histórico e culturais, como pessoas que possuem experiências e conhecimentos particulares e, no caso dos surdos, uma língua própria. O currículo e a prática pedagógica devem ser pensados, a partir da diversidade apresentada pelos alunos, que também possuem diferentes ritmos de aprendizagem, estilos, interesses e habilidades.

Marcondes e Tura (2004) discorrem sobre uma “idealização” da homogeneidade nas salas de aula:

Há uma referência explícita a um ideal de padronização de atividades acadêmicas, que reflete fortemente a homogeneização de condutas e ritmos de aprendizagem e a ilusão de uma apropriação coletiva de conteúdos de aprendizagem ao mesmo tempo a partir de uma didática comum. (MARCONDES & TURA, 2004, p. 200).

Uma prática inclusiva de leitura e escrita, ao contrário, releva as diferenças e centraliza seu trabalho nas necessidades e potencialidades de cada um, enfatizando a função social da linguagem escrita, por meio de atividades significativas, com finalidades concretas, especialmente, inseridas em projetos maiores, que envolvam os interesses dos alunos e que demandem tais atividades de leitura e escrita, em seu processo.

O professor, co-autor no processo de construção da linguagem escrita, vai interagindo com questionamentos aos textos a serem lidos, abrindo caminhos à atribuição de sentidos, e com questionamentos feitos a partir das produções dos

alunos, visando a uma melhor sistematização dos textos, conforme as necessidades que estes apresentem ou conforme os aspectos lingüísticos que se queira trabalhar.

Embora a prática pedagógica tenha sido tradicionalmente pensada para se manter dentro de padrões estabelecidos, na verdade, a homogeneidade não existe na realidade escolar e, segundo Lüdke e Mediano (1992), pode ser a causa de muita estigmatização de alunos que acabam sendo rotulados como *fracos*. Embora a heterogeneidade possa ser entendida como um risco, ela representa a realidade das salas de aula e, assim, sua aceitação é uma atitude pontual para a possibilidade de desenvolvimento educacional de todos os alunos. Nesse sentido, aceitar um aluno com necessidades educacionais especiais para, realmente, incluí-lo, é aceitar a diversidade na sala de aula.

Enfim, a realidade da heterogeneidade deve ser trabalhada na formação docente, seja inicial ou em serviço, para que os professores sejam aptos a trabalhar com o currículo, possibilitando não só o atendimento à diversidade, mas também a criação de um ambiente escolar favorável à aceitação do diferente (MARCONDES & TURA, 2004). De qualquer modo, é importante ressaltar que toda essa mudança faz parte de um longo processo que não se esgota na formação inicial, nem na formação contínua, e muito menos depende exclusivamente dos professores, sendo também necessárias ações políticas na área da educação, que possibilitem que a inclusão escolar esteja realmente em processo e, qualitativamente, em progresso.

CONCLUSÃO

Caminhando...
 O que me trouxe até aqui, foi
 De tudo, uma sede eterna
 Sede de conhecer e trazer à tona
 O que, desde muito e ainda, precisa ser desvelado.

Da sede, se fez o caminho
 No caminhar, o encontro do que se buscava
 A vivência do que se mostrava
 E transformava e transformava...

Transformava em nova busca
 Alimento da sede eterna.

Depois de todo o caminho percorrido neste trabalho de pesquisa, nasceram-me os versos acima registrados, os quais me inspiram a iniciar a conclusão deste trabalho, mencionando o que o antecedeu, considerando um pouco do caminho percorrido até a presente pesquisa, que se realizou impulsionada pela mesma sede.

Desde o primeiro ano de minha graduação em Letras, pela UNESP, campus de Assis-SP, até a sua conclusão, participei de um projeto de iniciação científica, onde vivenciei a docência em programa de letramento de surdos jovens e adultos que, imersos em situações de leitura e escrita, tiveram a oportunidade de aprender a Língua Portuguesa, por meio de sua língua materna, a LIBRAS.

Por meio desse projeto, pude verificar a dificuldade do surdo em relação à leitura e à escrita, especialmente por não compreender a função social da linguagem escrita, sendo que o período escolar da maioria dos alunos do projeto correspondia à fase em que a oralização era a corrente metodológica utilizada pelos professores especializados, cujo ensino dava exclusividade ao treinamento auditivo. Apesar de tal dificuldade verificada, essa mesma experiência me permitiu constatar os avanços alcançados em um ensino que considera e valoriza os aspectos históricos, sociais, culturais e, portanto, também lingüísticos dos alunos, enfatizando a linguagem escrita em sua prática concreta, em sua função social.

Assim, ao iniciar esse trabalho de pesquisa, trazia como bagagem tal experiência e, ainda, duas questões que me inquietavam e me impulsionavam à pesquisa do tema

inclusão escolar. A primeira dizia respeito à dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo como determinante do insucesso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A segunda apontava para as lacunas na formação do professor e a sua resistência na aceitação do processo de inclusão do surdo em salas regulares.

Para responder a essas questões, foi necessário buscar um referencial teórico que desse consistência às minhas hipóteses, no sentido de ratificá-las, transformá-las ou negá-las, bem como, foi necessário também ampliar meus conhecimentos, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores que trabalhavam com alunos surdos, as concepções sobre o ensino da leitura e da escrita que estruturam essas práticas e as que poderiam ser suporte para estratégias de ensino mais produtivas.

Outra preocupação a direcionar os procedimentos desta pesquisa foi a de explicitar as contradições presentes nos discursos e na prática dos docentes, e que poderiam ser percebidas no acompanhamento do processo de formação continuada, oferecido pelo próprio sistema de ensino a que prestam serviço. Para isso, participei, durante dois anos, como pesquisadora e colaboradora, de um programa de formação de professores da rede pública estadual de São Paulo, das escolas jurisdicionadas à DE de Assis, que ofereceu 44 horas de oficinas técnico-pedagógicas e que tinham como conteúdo central o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Nessas oportunidades, pude analisar o processo de formação em serviço e seus efeitos nas práticas docentes quando o sujeito aprendiz era um portador de necessidades especiais auditivas.

Além desse acompanhamento realizado nos encontros presenciais com os professores e das orientações realizadas nesse espaço, também utilizei outros instrumentos que permitiram um olhar mais pleno sobre o meu objeto de estudo, ou seja, a aplicação de questionários, visitas a escolas e salas de aula e a coleta de material escrito produzido pelos alunos. Dessas fontes, pude concluir que, no que diz respeito ao processo de formação de professores que atuam com alunos surdos, existe uma necessidade urgente de ampliar os espaços de orientação em razão de uma demanda apontada pelos próprios professores, sujeitos desta pesquisa, quando

avaliam o programa de formação, sendo que todos relataram que os encontros de formação continuada contribuíram em sua prática docente, em diversos aspectos.

Com relação às dificuldades encontradas pelos professores participantes, pude verificar que a maior delas diz respeito ao problema da comunicação entre eles e o aluno surdo. O que, segundo os docentes, tem atrapalhado a compreensão deste sobre o que é trabalhado em sala de aula.

Uma questão que fica evidente é a insegurança e o sentimento de incompetência dos professores com relação ao desafio de trabalhar com alunos que não estão dentro de sua referência de normalidade. Fato que evidencia o seu despreparo, conseqüente de uma formação que, além de não ter provido conhecimentos sobre as pessoas com necessidades especiais, já que, até então, estes ainda eram atendidos em classes especiais, certamente também não trabalhou com a heterogeneidade, que representa a realidade de qualquer sala de aula. Enfatizando-se, no entanto, uma prática de ensino baseada em um ideal de homogeneidade.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, também foi possível identificar alguns avanços com relação à superação da insegurança e da ansiedade diagnosticada, principalmente nos primeiros encontros de formação continuada. Tais avanços podem ser identificados, por exemplo, no depoimento de avaliação do curso de P19: *“Nos aproximamos mais do aluno com deficiência auditiva, incluindo-o, pois as barreiras da comunicação estão sendo superadas.”*

Das estratégias utilizadas pelos professores e explicitadas em seus relatos, destaque, principalmente, a ajuda dos colegas que auxiliam os alunos surdos e acabam tornando-se como que intérpretes, mediando a comunicação com o professor e apoiando-os na realização das atividades propostas, conforme foi relatado por cerca de 67% dos docentes.

Além desta, outras estratégias indicadas pelos professores evidenciam que a comunicação é realmente a maior das preocupações no trabalho com o aluno surdo. Nesse sentido, declaram que procuram falar pausadamente, articulando bem as palavras, sempre de frente para o aluno, usando gestos e ilustrações.

Um outro foco deste trabalho de pesquisa foi o de tentar desvelar as concepções de leitura e escrita que fundamentam as práticas dos docentes. Nesse aspecto, a

pesquisa evidenciou que existe um discurso já incorporado por parte dos sujeitos deste estudo, que utilizam expressões indicativas de um conhecimento do vocabulário pertencente às concepções que estão em voga nos documentos oficiais e que são difundidos em cursos de capacitação oferecidos pelos órgãos de formação dos sistemas de ensino.

Por outro lado, pude constatar que aproximadamente 57% dos docentes pesquisados ainda entendem a leitura como decodificação ou como resultado direto desta, enfatizando a importância da oralidade na leitura. A transformação simples de grafemas em fonemas é considerada como ato de leitura por esses professores. Dessa forma, fica evidenciada a grande dificuldade do aluno surdo quando solicitado que “leia” a partir dessa concepção. Se o conhecimento do som das letras é a base do ato de ler, não é possível uma inclusão real do aluno surdo nas práticas de leitura escolares. Um exemplo de como essa concepção ainda está presente na prática dos professores é o que dizem os seguintes sujeitos: *“Leitura é a decodificação de um texto e a interpretação feita a partir dessa decodificação.”* (P10) ou *“Leitura é um processo de visualização, audição, compreensão (...)”* (P9).

Essa forma equivocada de conceber a leitura como um ato que envolve sucessivas operações, de visualização ou identificação e de oralização, para que, destas, se dê a compreensão, parece derivar também de uma concepção de texto como algo pronto e acabado, que deve ser entendido de forma exógena, ou seja, como algo externo ao sujeito. Tais concepções ainda têm determinado as práticas de muitas salas de aula, dificultando a possibilidade de se encontrar caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola.

O número considerável de professores que enfatizaram a importância da oralidade na leitura aponta para duas contradições. A primeira delas reside no fato de que a maioria desses professores participou de cursos de alfabetização e/ou leitura, já baseados em uma concepção que implica a atribuição de sentido, que envolve outros conhecimentos, como o conhecimento de mundo, e não como ato exclusivo de decodificação ou como resultado posterior a esta. A partir das respostas dos professores, pode-se concluir que, se não houve mudança no discurso pedagógico,

provavelmente também não houve mudança na prática desses professores em sala de aula.

A outra contradição se faz na ênfase que os professores deram exatamente ao que falta ao aluno surdo: o som, trazendo a leitura do surdo às margens do impossível. A prática docente, apoiada nessa concepção, somente reforçará a insegurança e o sentimento de incapacidade que muitos alunos surdos, geralmente, apresentam para ler ou escrever.

No desenrolar do processo de formação continuada, ocorreram mudanças em relação à prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa. As principais mudanças estão relacionadas com atitudes que passaram a ser tomadas pelos professores, visando à compreensão e aprendizagem dos alunos surdos, em uma prática mais voltada a esses alunos. Tais mudanças envolvem também o reconhecimento e valorização da LIBRAS, por parte dos professores.

Certamente, o que possibilitou todas as mudanças ocorridas na prática docente, apontadas pelos próprios professores, foi uma outra mudança muito importante sobre a qual também relataram: a mudança em sua concepção sobre o aluno surdo. Ainda, conforme as respostas dos professores, como consequência dessa mudança de concepção, estes também passaram a assumir melhor o seu papel, responsabilizando-se em relação ao desenvolvimento educacional de seus alunos surdos.

Os professores, ao conhecerem melhor o aluno surdo, como sujeito social, histórico e cultural, passaram a reconhecer a importância e necessidade de um trabalho docente que considere esse aluno. Conhecer o aluno surdo nos aspectos referidos acima, significa compreender a sua situação de imersão em duas culturas, ouvinte e surda, e igualmente nas duas línguas que as representam, a língua de uso majoritário e a Língua de Sinais, bem como a sua situação social no que diz respeito à intensidade de suas relações interpessoais e as, conseqüentes, possibilidades de desenvolvimento nelas oferecidas, considerando também sua subjetividade.

Nesse sentido, os estudos de Vigotski e Bakhtin são um importante referencial teórico, que fundamentou este trabalho e que aponta caminhos para uma prática de leitura e escrita inclusiva na escola. Embora seus trabalhos tenham sido realizados na primeira metade do século XX, eles ainda se fazem muito atuais, levantando questões

preciosas para o ensino da língua(gem), a qual possui uma importância vital para ambos os autores.

Tecendo suas teorizações com os fios do materialismo dialético, além de compreenderem o homem como ser social, histórico e cultural, Vigotski e Bakhtin conferem à linguagem um lugar central na constituição da consciência humana. Ambos enfatizam a linguagem como atividade, como espaço de produção de discursos e de constituição de sujeitos, opondo-se à concepção que a toma como algo que já está pronto e do qual o sujeito deve primeiro se apropriar para depois usar, quando, na verdade, é construída ou reconstruída na atividade de linguagem.

Assim, a partir das análises de Vigotski e Bakhtin sobre a linguagem e dos princípios firmados por eles, concluo que o ensino de língua não deve se restringir ao ensino da metalinguagem, utilizando palavras, frases ou enunciados isolados, fora de seu contexto significativo, mas deve, no entanto, ser pensado como lugar de práticas de linguagem, por meio das quais o aluno possa compreender a funcionalidade da linguagem escrita, aumentando suas possibilidades de uso.

Ainda, a partir dos pressupostos dos referidos autores, também concluo que o leitor reconstrói o texto, não de forma isolada ou individualmente, mas junto com seu interlocutor que é o autor, seguindo pistas colocadas no texto, num processo de interação. Considerando que homem e linguagem são produtos um do outro, pode-se dizer que o texto reflete as características sócio-históricas de seu autor. Assim, ao ler os textos produzidos por seu aluno surdo, os quais geralmente apresentam problemas com relação à coesão, o professor deve considerar esse autor e, especialmente, a interferência da Língua de Sinais em sua escrita, para que possa atribuir sentido a eles.

As dificuldades apontadas pelos professores, com relação à ausência de coesão, e até mesmo de coerência, nos textos de seus alunos surdos, devem ser entendidas, não como empecilho, mas como referência pedagógica para o trabalho com a segunda língua dos surdos que, no caso dos brasileiros, é a Língua Portuguesa. As produções escritas dos alunos, sejam surdos ou ouvintes, devem ser um ponto de partida para o trabalho com a linguagem escrita, por meio de questionamentos realizados na mediação do professor ou de colegas mais experientes, que levem à sua melhor estruturação lingüística.

A respeito do ensino de Língua Portuguesa, constatou-se uma outra contradição. Deseja-se, supostamente, que o aluno saia da escola dominando a linguagem escrita, para utilizá-la em suas práticas sociais, porém parece raro o desenvolvimento de um trabalho com a linguagem, nesse nível. Almeja-se que o aluno *aprenda para a vida*, mas dificilmente a *vida é trazida pra dentro da escola*. Assim, sem compreender a importância vital da linguagem escrita, o aluno pode ter mais dificuldade para aprendê-la e, principalmente, para dominá-la. Nesse aspecto, o trabalho com projetos se faz imprescindível, à medida que demanda práticas de leitura e escrita que partam de uma necessidade nele envolvida.

Certamente, uma das maiores contradições que envolvem o processo de inclusão escolar reside no fato de que as autoridades e os órgãos jurídicos prevêm que os professores do ensino regular devem estar preparados para receber alunos com necessidades especiais. Porém, poucos têm sido os recursos para dar suporte a esse processo, na construção de conhecimentos e no desenvolver de ações efetivas que o viabilizem. A concretização da inclusão escolar depende de todos os envolvidos, depende de mudanças e ações políticas e administrativas, na escola e na sociedade como um todo.

Nesta pesquisa qualitativa, realizada nos moldes da pesquisa-ação e fundamentada no método dialético, não só os professores participantes tiveram oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se, mas também a própria pesquisadora. Ao longo de toda a pesquisa, também estive em processo de aprendizagem e transformações. Nesse sentido, retomo as hipóteses firmadas neste trabalho, citadas anteriormente.

Posso afirmar, pelo trabalho de pesquisa e colaboração desenvolvido ao longo do processo de formação continuada, que embora tenha sido amenizada nesses encontros de formação, a dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo é real e compromete o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita, tendo em vista a importância das interações entre professor e aluno e, portanto, da mediação daquele no processo educacional.

A segunda e última hipótese gerou em mim uma contradição, pois, embora tenha constatado, nos professores, a carência de conhecimentos necessários para trabalhar

com alunos surdos em suas salas de aula, os quais sua formação não havia provido, surpreendi-me com a sensibilização dos professores em relação a seus alunos surdos, com seu desejo e empenho em aprender sobre eles, sobre sua maneira de ler e escrever, com o esforço evidenciado em seus relatos sobre sucessos e insucessos em sala de aula e, especialmente, por aceitarem a língua materna desse aluno, desejando aprendê-la para utilizá-la em seu trabalho, para aproximar-se dele ainda mais. Assim, destaco as palavras do psiquiatra norueguês, Terje Basilier (1928-1974):

Quando aceito a linguagem de outra pessoa, aceito a pessoa... Quando rejeito a linguagem, eu rejeitei a pessoa por que a língua é parte de nós mesmos... Quando eu aceito a Língua de Sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem o direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los, devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes serem surdos.

Ficam registrados, neste trabalho, os relatos desses professores que estão vivenciando o trabalho em uma sala de aula que se pretende inclusiva. São relatos que, em vários momentos, expressaram insegurança, ansiedade, medo do novo, sentimento de incapacidade. Que tais relatos representem as vozes desses professores e as vozes dos alunos surdos, que neles também está implícita.

O desejo de aprender, a vontade de comunicar-se melhor com seus alunos surdos, a disponibilidade demonstrada pelos professores, foram evidências constantes durante a realização deste trabalho. Tal disposição é, seguramente, indicativa de possibilidade de melhoria das práticas pedagógicas relativas ao letramento, tanto de alunos ouvintes quanto de alunos surdos. Para que essa melhoria se efetive é necessária a implementação de políticas educacionais, voltadas para a inclusão, que tenham como foco a capacitação dos docentes que têm alunos surdos em suas salas de aula, para que estes sejam atendidos em suas demandas por uma melhor qualificação nessa área. Também são necessários: o respaldo de toda gestão escolar e uma melhor estruturação de apoio de pessoas especializadas, seja para atenderem os alunos com necessidades especiais, nas salas de recurso, quando conveniente, como também para darem suporte aos professores das salas regulares que atendem esses alunos. Finalmente, que sejam realizadas todas as demais ações políticas, educacionais e administrativas necessárias para possibilitar que o processo de inclusão escolar seja uma realidade nas escolas e, conseqüentemente, na vida desses alunos.

Contrariando as palavras de Cecília Meireles (2001, v. 4): “Fala-se e vê-se tudo mais longe. As palavras têm as três dimensões - e a quarta. E acontece que entre o lábio que diz e o ouvido que escuta podem viver e morrer vários universos em espaço e tempo”, que as vozes daqueles que estão envolvidos nesse desafio, que é o processo de inclusão escolar, sejam ouvidas, o quanto antes, pois já se passaram muitos “universos”, sem que o surdo pudesse contar com uma educação de qualidade. E é este o clamor implícito neste trabalho: por uma educação democrática, inclusiva e, efetivamente, de qualidade.

Baseando-me em Foucault (1992, p. 399), que diz: “a impressão de acabamento e de fim, o sentimento surdo que sustenta, anima nosso pensamento [...] e nos faz crer que alguma coisa de novo está em via de começar [...]”, encerro este trabalho, na verdade, propondo um novo começo, pois o processo de inclusão escolar ainda é um desafio consideravelmente recente, que ainda precisa ser bastante estudado e, portanto, ainda há muito a se questionar, como também há muito a se dizer.

Concluo, enfim, fazendo minhas as palavras da canção :

A vida tem sons
Que pra gente ouvir
Precisa aprender a começar de novo
É como tocar o mesmo violão
E nele compor uma nova canção...
Ah! Coração
Se apronta pra recomeçar...
(Começo, meio e fim – Tavito, Ney Azambuja e Paulo Sérgio Valle)

REFERÊNCIAS

ADAMUZ, R. C. **Inserção de um aluno deficiente em classe comum**: uma reflexão sobre a prática pedagógica. Londrina: Atrito Art Editorial, 2003.

ALMEIDA, E. C. **Leitura e surdez**: uma estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALMEIDA, M. A. A formação do educador para a área de educação especial no estado de São Paulo: retrospectiva histórica, políticas e questionamentos. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 4., 1996. Águas de São Pedro. *Textos geradores e resumos...* São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-reitoria de graduação, 1996. p. 73-9.

BAGNO, M. **A língua de Eulália**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. Ensinar português ou estudar brasileiro? In: REUNIÃO DA SBPC, 52., 2000. Brasília: UNB. Disponível em: <http://www.marcosbagno.com.br/art_ensinar_portugues.htm>. Acesso em 3 fev. 2007.

_____, M. **Preconceito lingüístico**: O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. V. **Estética da criação verbal**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAQUERO, R. **Vygotski e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, R. Oração aos Moços. Martin Claret: São Paulo, 2003. p. 19.

BARROS, D. P. de. A comunicação humana. In: FIORIN, J. L. (Org.) **Introdução à lingüística**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 25-53.

BEATÓN, G. A. **La persona en el enfoque histórico cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Dados do Censo Escolar**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/dados.shtm>>. Acesso em: 3 ago. 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2007a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Sinopse da Educação Básica 2003**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo42.htm>>. Acesso em: 21 fev. 2007b

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

BROCHADO, S. M. D. **Contribuição para o estudo do desenvolvimento lingüístico do surdo**. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis-UNESP, Assis, 1996.

BROENS, M. C.; PETRUCI, M. das G. R. M.; LEMES, S. de S. Conhecimento e método. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Metodologia de pesquisa científica e educacional**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 5-16.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; SALGADO, H. M. Avaliando o rendimento escolar de alunos com deficiência auditiva em escolas regulares, **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 19, p. 93-97, jul. 2003.

CÁRNIO, M. S. **Conceitos e compreensão de leitura e escrita no contexto da educação especial**. 1995. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Faculdade de Educação-USP, São Paulo, 1995.

CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 2002.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educacional**. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLLUCCI, C. Cresce a inclusão escolar de deficientes. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 fev. 2004. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15087.shtml>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura, decodificação, processo discursivo...? In: _____ (Org.). **O jogo discursivo na sala de aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2002, p.13-20.

DIAS, V. L. L. Educação e surdez: um paradigma pedagógico. **Instituto Nacional de surdos**. Rio de Janeiro, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/debate4.htm>>. Acesso em 26 jul. 2006.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA BRITO, L. **Interação social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade discursiva. **Almanaque –Cadernos de Literatura e Ensaio**. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-27.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. S.(Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: metodologia de pesquisa científica e educacional**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 85-98.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2000.

GATTI, B. E. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. In: COELHO, J. G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Metodologia de pesquisa científica e educacional**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 127-140.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras – ALB, 1996.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1999.

GOODMAN, Y. et al. **Reading Strategies**: Focus on comprehension. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

JOLIBERT, J. (Coord.). **Formando crianças leitoras**. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1994.

_____. (Coord.). **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução Walkiria M. F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1994.

JORGENSEN, C. M. Planejando currículos inclusivos desde o início: estratégias e exemplos práticos para salas de aula do ensino médio. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 252-268.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 21-34.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCK, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOJIMA, C. K.; SEGALA, S. R. Comunicação dos surdos. **Língua de sinais. A imagem do pensamento**. Escala, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 6-7, [2002?].

_____. Alfabeto manual brasileiro - dactilologia. **Língua de sinais. A imagem do pensamento**. Escala, São Paulo, ano 1, n.1, p. 8, [2002?].

LACERDA, C. B. F. de . A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, 2006.

LEÃO, A. M. de C.; COSTA, M. da P. R. da. Inclusão: a expectativa do professor quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 88-109, dez. 2005.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução Manuel Dias Duarte. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1964.

LOPES, M. C. C. S. A mediação material e sógnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 93-108.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coord.). **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papyrus, 1992.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 33-49.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARCONDES, M. I.; TURA, M. de L. Prática reflexiva: ponto de chegada ou ponto de partida na formação do professor? In.: BARBOSA, R. L. L. (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 197-209.

MARROQUIM, M. **A língua do nordeste**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.

MARTINS, S. E. S. de O. **Recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no processo de construção da linguagem escrita**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)-Faculdade de Educação-UNICAMP, Campinas, 1998.

MEIRELES, C. **Crônicas de educação**. v. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira e Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

MELLO, A. G. de. **Os surdos e o fracasso escolar**. maio 2001. Disponível em: <http://www.sitiodesordos.com.ar/quedes_port2.htm>. Acesso em: 1 fev. 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 201-232.

MONTOYA, A. O. D. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vigotsky e Piaget. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 26-37, fev. 1995.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: FILHO, O. L. **Tratado de fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997. p. 327-357.

- O'BRIEN, J., O'BRIEN, C. L. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, S; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 48-66.
- OLIVEIRA, L. A. A escrita do surdo: relação de texto e concepção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2001. 1CD-ROM.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora Universidade de Campinas, 1988.
- PACCINI, V. L. R. **Definição de surdez**. Material não publicado, apresentado à oficina Ensino de Língua Portuguesa para surdos, durante o 4º encontro, Assis, SP, mar. 2006.
- PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórica-prática. Campinas: Papyrus, 1996.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Aspectos lingüísticos da libras**. Curitiba, novembro, 1996.
- PAULA, J. de. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.
- PEREIRA, M. C. da C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: SEMINÁRIO SURDEZ: DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro. v. único, 2000, p. 95-100.
- PEREIRA, M. C. C. e KARNOPP, L. B. Leitura e surdez. **Letras de hoje**. Porto Alegre. v. 39, n. 3, p.165-177, set. 2003.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- POSSENTI, S. Discurso e texto: imagem e/de constituição. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Sobre a estruturação do discurso**. Campinas, IEL/UNICAMP, 1981. P. 39-62.
- QUADROS, R. M de. **Educação de surdos**. A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- REALI, A. M. de M. R. Universidade e escola: limites e possibilidades de práticas de colaboração na formação continuada de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 315-328.
- RIBEIRO, J. **A língua nacional**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1931.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: CENP – **Ensino Médio em rede**. São Paulo: LAEL/PUC, 2004. 1 CD-ROM.

RUSSO, I. C. P.; SANTOS, T. M. M. **A prática de audiologia infantil**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 1. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

SALLES, H. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. v. 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/Seesp, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. PEREIRA, M. C. C. (Org.). **Leitura e surdez**. São Paulo: FDE. CENP/CAPE, 2005.

SAPON-SHEVIN, M. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 288-305.

SEGALA, R. R. Relato de um surdo. **Língua de sinais. A imagem do pensamento**. Escala, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 13, [2002?]. |

SILVA, M. da P. M., **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003.

_____. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista brasileira de educação**, ANPED, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez 1995.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Lingüística, educação e surdez. São Pulo: Martins Fontes, 1998.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origens. In: _____. (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 233-239.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRENCH, M. C. B. **A criança surda e a linguagem no contexto escolar**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1995.

VILLA, F. G. **Crise do professorado**: Uma análise crítica. Tradução Tália Bugel. Campinas: Papyrus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

_____. **Obras escogidas**. v. II. Madrid: Visor, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins fontes, 2001.

YAMAMOTO, L. Relato de um surdo. **Língua de sinais: a imagem do pensamento**. Escala, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 45, [2002?].

ANEXO A**Questionário sobre a formação dos professores****OT. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS**

DATA: _____/_____/_____

Nome: _____ Idade: _____

Cidade onde mora: _____

Escola em que atua com aluno(s) Surdo(s):

Cidade em que se situa a escola: _____

Há quanto tempo trabalha com o aluno(s) surdo(s) em sala de aula?

Há quanto tempo leciona? _____

Fez Magistério? _____

Em que curso é formado(a)? _____

Em que ano se formou? _____

Fez alguma especialização? _____ Se sim, qual? _____

Já participou ou participa de algum curso sobre alfabetização e/ou leitura e escrita? _____

Se sim, responda:

- Qual curso(s)? _____

- Basicamente, o que você aprendeu no(s) curso(s)?

ANEXO B**Questionário 2**

OT. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

DATA: _____/_____/_____

Nome: _____

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Idade / Série: _____

1- Grau de surdez: _____

2 – Há interação entre você, o aluno Surdo e os demais alunos? Como ela se dá?

3 – O que ele já sabe sobre a Língua Portuguesa?

4 – O que ele ainda não sabe sobre a Língua Portuguesa?

5 – Quais estratégias você tem utilizado para que todos possam aprender, inclusive o aluno Surdo?

ANEXO C**Questionário 3**

OT. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

DATA: _____/_____/_____

Nome: _____

Escola: _____

Nome do aluno: _____

Idade / Série: _____

1 – O que pensa sobre o surdo?

2 – O que é leitura?

3 – O que pensa sobre a leitura do surdo?

4 – Existem diferenças entre a leitura dos surdos e a dos ouvintes? Quais são?

5 – A presença do aluno surdo em sala de aula alterou a sua prática docente? De que maneira?

ANEXO D**Questionário 4**

OT. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

DATA:_____/_____/_____

Nome:_____

Escola:_____

Nome do aluno:_____

Idade/ Série:_____

1 - Faça uma avaliação geral dos encontros de formação continuada (OT - Ensino Língua Portuguesa para surdos), destacando os seguintes pontos:

a) O que deve continuar?

b) O que deve ser modificado?

c) O que pode ser aprimorado?

d) Dos textos abordados, quais foram os mais relevantes?

e) Se houve contribuição, esclareça como e qual foi:

2) Quais mudanças ocorreram em sua postura e/ou prática pedagógica, durante o período de participação dos encontros?

3) Como você avalia esse processo de inclusão de surdos em salas regulares de ensino?
